Conflitos vivenciados por professores de língua inglesa em formação inicial: indícios de desenvolvimento docente¹

Conflicts experienced by pre-service English teachers: indicators of teaching development

Paula Kracker Francesconⁱ (UEL)
Vera Lúcia Lopes Cristovãoⁱⁱ (UEL/CNPq)

Resumo: Nosso objetivo com este estudo é identificar os conflitos vivenciados por alunos professores de língua inglesa durante sua participação em uma Sequência de Formação e verbalizados por eles durante atividades reflexivas; e avaliar como os conflitos vivenciados e a reflexividade sobre eles contribuem para a aprendizagem e promovem indícios de desenvolvimento docente. Embasadas na concepção de desenvolvimento do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2008; 2013), compreendemos que os conflitos podem propiciar desenvolvimento desde que sejam administráveis pelos formandos e produzam um resultado positivo. Assim, identificamos os conflitos experienciados pelos participantes em sua prática docente na formação inicial, verbalizados em momentos de reflexividade, conduzidos por meio de sessões de autoconfrontação, com base na decodificação versos (SALDAÑA, 2009), com a finalidade de apresentar pares binários (A x B) que representassem os conflitos. A partir da análise, apontamos que os participantes apresentaram indícios de desenvolvimento docente referente ao objeto de estudo da Sequência de Formação, proveniente de sua participação nas atividades teóricas, práticas e reflexivas propostas.

Palavras-chave: Conflitos; Desenvolvimento docente; Formação inicial de professores de língua inglesa.

Abstract: Our objective with this study is to identify the conflicts experienced by pre-service English teachers during their participation in a Teacher Education Sequence, and expressed by them in reflexive activities;

¹ A autoria respeita as recomendações do Comitê Internacional de Editores de Periódico Médico (*International Committee of Medical Journal Editors/ICMJE*): a primeira autora é a principal por se envolver total e integralmente em todo o processo; a segunda autora atuou no design da pesquisa, nas discussões teórico-metodológicas relativas aos conceitos trazidos e interpretações dos dados, e na revisão crítica das versões do artigo.

and to analyze how these conflicts and the reflexivity towards them contributed to their learning and promoted indicators of teacher development. Based on the conception of development from the Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2008; 2013), we understand that the conflicts can foster development since they are manageable by the learner and produce a positive result. Thus, we identified the conflicts experienced by the participants during their teaching practice, expressed in a reflexivity moment, conducted through selfconfrontation sessions using the versus codification (SALDAÑA, 2009), aiming at presenting binary pairs (A x B) which could express the conflicts. Based on the analysis, we indicate that the participants presented indicators of teaching development related to the study object of the Teacher Education Sequence, resultant from their participation in theoretical, practical and reflexive activities proposed.

Keywords: Conflicts; Teacher development; Initial education of language teachers.

1. Introdução

Este trabalho se insere na área da Linguística Aplicada, com foco na formação inicial de professores de línguas. Dentro desse escopo, julgamos ser de extrema importância práticas formativas que atendam às necessidades dos formandos em relação tanto aos saberes a ensinar (conteúdo da disciplina) quanto aos saberes para ensinar (conhecimentos didáticos e pedagógicos que o docente utiliza em suas ações de ensino) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; STUTZ, 2012; FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018). Nesse sentido, apresentamos uma proposta de formação inicial de professores de língua inglesa (LI) que intencionou desenvolver os saberes e capacidades docentes dos formandos por meio de atividades formativas que integraram saberes a e para ensinar.

Este estudo é parte de uma pesquisa de doutorado cujo objetivo principal foi investigar indícios de desenvolvimento docente de alunos professores de língua inglesa (AP) durante participação em uma Sequência de Formação (SF) que incluiu atividades de revisão, adaptação, produção e implementação de Sequências Didáticas (SD) e atividades reflexivas sobre esse processo. Utilizada como instrumento formativo para conduzir esta investigação, a SF ainda é um conceito em construção, sendo foco de interesse de autores do Interacionismo Sociodiscursivo genebrinos (SILVA, 2013; GRAÇA; PEREIRA; DOLZ, 2015; DOLZ; GAGNON, 2018) e de pesquisadores brasileiros que se interessam pelo mesmo arcabouço teórico-metodológico (FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018; FRANCESCON, 2019; MIQUELANTE, 2019). Assim, compreendemos a SF a partir dos

mesmos pressupostos da SD, como um conjunto de atividades sistematicamente organizadas com a finalidade de aprendizado de um objeto de estudo. No caso da SF, o foco está em objetos de estudo relacionados à formação docente, buscando propiciar atividades teóricas, práticas e reflexivas que contribuam para o desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes necessários à formação de professores (saberes a e para ensinar) (FRANCESCON; CRISTOVÃO; TOGNATO, 2018; DOLZ; GAGNON, 2018; FRANCESCON, 2019).

Com base em Vygotsky (1998) e Bronckart (2008; 2013), entendemos que os conflitos vivenciados pelos profissionais no desempenho de suas atividades podem ser propulsores de desenvolvimento, desde seja esses conflitos sejam debatidos, refletidos e proporcionem um resultado positivo, ou seja, uma (res)significação em relação aos conceitos e ações que geraram os conflitos. Propostas de formação docente como a SF implementada nesta pesquisa são consideradas por Szundy e Cristovão (2008, p. 135) como “espaço privilegiado para problematização e, portanto, ressignificação e reconstrução das práticas observadas”, pois elas têm o propósito de propiciar “zonas potenciais para a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica” aos formandos.

A partir disso, neste trabalho, temos o objetivo de identificar os conflitos vivenciados por alunos professores de língua inglesa (AP) durante sua participação em uma Sequência de Formação (SF) e verbalizadas por eles durante atividades reflexivas; e avaliar como os conflitos vivenciados e a reflexividade sobre eles contribuem para a aprendizagem e promovem indícios de desenvolvimento docente. Para respondê-lo, identificamos os conflitos relatados pelos participantes utilizando a codificação versos (A x B) (SALDANÃ, 2009), formando pares binários que representassem esses conflitos e discorreremos como a atividade reflexiva contribuiu para resolver o conflito e promover indícios de desenvolvimento docente. Assim, este trabalho se divide em quatro seções: a fundamentação teórica se centra na discussão do conceito de desenvolvimento de acordo com o ISD, e o papel do conflito nesse processo. Na metodologia, apresentamos o contexto, os participantes, os instrumentos de geração de dados e os procedimentos analíticos. Na seção de análise de dados e resultados, trazemos os conflitos identificados e a reflexividade desenvolvida em relação a eles. Por fim, tecemos nossas considerações finais.

2. O Processo de Desenvolvimento e os Conflitos no Interacionismo Sociodiscursivo

Embasamos teoricamente nosso estudo de acordo com o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), o qual “se quer *uma corrente da ciência do humano*” (BRONCKART, 2006, p. 9, grifos do autor). Nesse sentido, o ISD se interessa pelo estudo do desenvolvimento humano, entendendo que, nesse processo, socialização e individuação são indissociáveis. Compartilhando pressupostos do Interacionismo Social de Vygotsky, o ISD destaca o caráter social, histórico e cultural no processo de desenvolvimento humano. Hila (2011, p. 74) ressalta que “o desenvolvimento humano é visto como um processo cultural, porque decorrente de representações que fazemos sobre os mundos representados, social, porque dependente de atividades contextualizadas e situadas, ancorado no processo de interação”, reforçando a relação entre desenvolvimento e a apropriação de pré-construídos históricos.

Ao tratar sobre o conceito de desenvolvimento, Bronckart (2013, p. 88) retoma Vygotsky para afirmar que o conceito pode ter duas acepções: desenvolvimento como “um processo ininterrupto de automovimento” e como “um processo resultante da interação de conflitos entre os recursos psicológicos já disponíveis de um aprendiz e os recursos novos que lhe são propostos”. Essa segunda acepção se refere ao conceito vigotskiano de “zona de desenvolvimento proximal”, pelo qual entendemos que o desenvolvimento ocorre quando os novos recursos apresentados ao aprendiz promovem algum tipo de conflito em relação aos recursos que ele já tinha se apropriado. É necessário, porém, que o conflito desencadeado seja administrável pelo aprendiz, ou seja, não seja complexo demais de modo que ele não consiga lidar. Nesse sentido, o conflito deve resultar em consequências positivas para que promovam desenvolvimento (FOGAÇA, 2010).

Mediante o exposto, o conceito de conflito ocupa um lugar importante no processo de desenvolvimento humano. Os conflitos podem ser propulsores de desenvolvimento, pois funcionam como situações-problema que o aprendiz precisa solucionar. Essa resolução pode ser alcançada com a mediação de outras pessoas ou outros instrumentos, e possivelmente levar à revisão de pensamentos e ou concepções e negociação de significações, processo pelo qual o aprendiz pode construir e ou ressignificar conceitos e entendimentos (BRONCKART, 2008; 2013; ZIRONDI, 2013). Para Fogaça (2010), conflito é

um confronto de representações que ocorre no processo de busca pela apropriação de conceitos e construção de significações, sendo parte constitutiva das práticas sociais, possibilitando aos indivíduos a formação de suas identidades e a ressignificação de suas representações sociais.

Bronckart (2008) aponta as etapas constituintes do processo de desenvolvimento, ressaltando que a tomada de consciência do conflito vivenciado pelo indivíduo não pressupõe desenvolvimento, mas que essa é uma das etapas do processo. Para o autor, após a tomada de consciência, é preciso que o aprendiz busque a resolução do conflito e que esta resolução provoque uma reorganização psíquica, ou seja, um (novo) entendimento em relação ao objeto. Para alcançar essa reorganização, Bronckart sugere que o aprendiz se aproprie do debate interpretativo referente ao objeto em questão, desenvolvido pela coletividade (elemento da socialização), e que interiorize esse debate, buscando sua solução pessoal para o conflito (elemento da individuação). Nas palavras do autor:

se a tomada de consciência é uma condição necessária, ela não é suficiente para que se produza desenvolvimento, pois ele implica que os novos conhecimentos que provêm dessa tomada de consciência sejam objeto de uma *reorganização positiva e dinâmica* no aparelho psíquico dos adultos formados. Para que uma tal reorganização seja possível, parece necessário que os adultos em formação se *apropriem* dos elementos do debate interpretativo desenvolvido na coletividade em relação ao referido trabalho e que *interiorizem* esse debate e lhe deem uma *solução pessoal* (BRONCKART, 2008, p. 182, grifos do autor).

Ainda na busca por refletir em relação ao conceito de desenvolvimento na teoria vigotskiana, Bronckart (2013) levanta algumas questões que ele entende como necessárias a serem desenvolvidas. Entre elas, destacamos duas: a) a importância da linguagem no desenvolvimento, partindo do pressuposto que este ocorre, de maneira ampla, por meio da apropriação e da interiorização da linguagem e das atividades linguageiras; e b) as condições segundo as quais uma reorganização psíquica pode ser considerada positiva e propulsora de desenvolvimento.

Para debater essas questões, Bronckart (2013) se refere ao campo de formação de adultos e apresenta métodos que são utilizados para analisar e refletir sobre práticas. Um desses métodos é a autoconfrontação (AC) (CLOT; FAÏTA, 2000), utilizada neste estudo. Para Bronckart (2013, p. 99, grifos do autor), esse método tenta criar uma zona de

desenvolvimento proximal ao retomar as ações realizadas, e faz “emergir nos formandos os elementos suscetíveis de entrar em *conflito*, com as suas representações atuais”. Com base nisso, o formando inicia uma prática reflexiva, que pode levá-lo à “tomada de consciência de elementos da atividade até então não percebidos, elementos cuja significação é *debatida* nas trocas com os formadores”, podendo promover desenvolvimento nos formandos. Nesse método, a linguagem ocupa lugar central, uma vez que é por meio dela que os formandos verbalizam seus conflitos e que o grupo de formandos e formadores os debatem, buscando possíveis resoluções.

Por fim, o autor especifica duas condições para que a tomada de consciência seja considerada positiva e propulsora de desenvolvimento, destacando a importância da resignificação para esse processo:

A primeira é que o processo de reflexão da linguagem mobilize e coloque em interface o conjunto de variantes do debate interpretativo para o trabalho no meio social em questão, ou ainda que esse processo provoque a apropriação-interiorização do teor geral desse debate. A segunda é que a pessoa em questão elabore essa forma de *ir além* do debate que se traduz pela atribuição de *novas significações* dos seus próprios atos e do trabalho no qual estão inclusos (BRONCKART, 2013, p. 104-105, grifos do autor).

Com base nas discussões apresentadas em relação ao conceito de desenvolvimento, na figura 1, sistematizamos o processo de desenvolvimento, indicando as etapas que o compõe.

Figura 1 - Esquema do processo de desenvolvimento.

Fonte: Francescon, 2019, p. 30.

Em nosso entendimento, corroborado por Zirondi (2013), a ideia de “medir” o desenvolvimento é complexa, pois vai além das expressões verbais realizadas pelos formandos, mas também é necessário considerar suas condutas em seus ambientes de atuação, nas quais ficaria evidenciado seu desenvolvimento. Portanto, na figura, demonstramos que o processo de desenvolvimento se materializa na volta do formando às suas práticas docentes e, por isso, optamos por considerar indícios de desenvolvimento docente neste estudo, uma vez que não acompanhamos os formandos em seu retorno à prática profissional após as atividades reflexivas propiciadas na SF. Na figura, também deixamos explícito nosso entendimento da importância das atividades reflexivas (neste estudo, conduzidas por meio da AC) no processo de desenvolvimento como um momento propício para que o formando tome consciência de conflitos vivenciados e possam debatê-los com colegas e formadores.

Assim, optamos por analisar os indícios de desenvolvimento docente dos AP participantes em relação aos saberes e capacidades docentes. Para tanto, nos baseamos no estudo de Stutz (2012), que considera as capacidades docentes como 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, p. 79). Trata-se

das operações psíquicas que os alunos professores precisam desenvolver, tanto em seu agir praxiológico quanto no linguageiro. Em sua proposta, a pesquisadora elenca sete saberes docentes, a saber: 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. Por exemplo, o saber referente a recursos engloba as capacidades de analisar livros didáticos, selecionar textos e produzir atividades².

Para finalizar esta seção destinada ao conceito de desenvolvimento, concordamos com Stutz (2012, p. 76) em sua conclusão de que “o desenvolvimento é a reorganização consciente das operações psíquicas gerando significação, são as ações e concepções procedentes do mundo social que geram essas transformações e reconfigurações no indivíduo”. As novas experiências vivenciadas pelos indivíduos propiciam elementos desencadeadores de reflexão, que pode levar a ressignificações de seus conceitos e práticas, caracterizando o desenvolvimento como um processo contínuo que permeia toda a vida profissional.

3. Metodologia

Este estudo é parte de uma pesquisa qualitativa, caracterizada como um estudo de caso (COHEN; MANION; MORRISON, 2011) e norteada pela epistemologia construcionista social (SCHWANDT, 2006). Esta investigação foi conduzida em um contexto de formação inicial de professores de língua inglesa, por meio de uma Sequência de Formação (SF), por nós compreendida como um “dispositivo didático-formativo, composto por atividades teóricas, práticas e reflexivas voltadas para a formação de professores, que articule os saberes necessários para o trabalho docente (saberes a ensinar e para ensinar)” (FRANCESCON, 2019, p. 49). Apresentamos no quadro 1 as atividades desenvolvidas na SF conduzida neste estudo.

Quadro 1 - Proposta de SF para a formação de professores de línguas.

Níveis e descrição das atividades propostas na SF	
1. Apresentação da SD como dispositivo didático para o ensino de língua inglesa:	
1.1	Discussões teórico-metodológicas sobre o uso de SD como dispositivo didático e de procedimentos

² O quadro completo com os saberes e capacidade docentes proposto por Stutz pode ser encontrado em sua tese (STUTZ, 2012). Francescon (2019) propõe uma expansão deste quadro em sua pesquisa de doutorado.

didático-pedagógicos; 1.2 Conhecimento sobre a organização de uma SD; 1.3 Análise, adaptação e implementação de SD.
2. Construção de uma SD para o ensino do gênero textual entrevista oral: 2.1 Estudo sobre o gênero selecionado para o ensino; 2.2 Análise de materiais para o ensino do gênero em foco; 2.3 Produção de materiais para o ensino do gênero em foco e seus elementos constitutivos, contemplando as capacidades de linguagem.
3. Implementação da SD produzida: 3.1 Apresentação do projeto de ensino aos alunos do contexto informal de ensino; 3.2 Implementação da SD construída.
4. Atividade reflexiva sobre as práticas docentes dos professores em formação: 4.1 Atividade reflexiva sobre as práticas docentes por meio de sessões de autoconfrontação envolvendo os AP e as formadoras.

Fonte: Francescon, 2019, p. 48-49.

Os participantes desta investigação foram duas formadoras, sendo uma formadora experiente (F1) e outra formadora em formação (F2), e seis alunos professores de língua inglesa (AP1, AP2, AP3, AP4, AP5 e AP6) do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina. Os AP iniciaram sua participação no projeto de forma voluntária e formavam um grupo heterogêneo, pois estavam em estágios diferentes do curso e tinham experiências docentes diversas também (dois AP cursavam o 1º ano, um AP estava no 2º ano e três AP estavam no 3º ano da graduação; três já haviam tido alguma experiência docente em relação à preparação de materiais e regência de aulas, enquanto os outros três nunca haviam tido esse tipo de experiência)³.

Como pode ser visto no quadro 1, as atividades promovidas pela implementação da SF nesta investigação envolveram a análise, a adaptação, a construção coletiva e implementação de Sequências Didáticas (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). A implementação das SD ocorreu em um curso de LI ofertado na Escola de Circo de Londrina, projeto social que busca ensinar o ofício circense e ofertar formação cidadã a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. O curso de LI foi um pedido da coordenação da Escola de Circo, como forma de proporcionar conhecimentos linguísticos para alunos que estavam alcançando oportunidades profissionais em outros países.

Para este estudo, focamos na análise nas atividades reflexivas realizadas após o curso ser finalizado (etapa 4 do quadro 1). Assim, o grupo participante já havia analisado,

³ O projeto desta pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, com número CAAE 61115116.6.0000.5231.

adaptado, construído e implementado SD e, nessa etapa, realizaram encontros para refletir sobre o processo. Para conduzir esse momento, optamos pelo método da autoconfrontação (AC) (CLOT; FAÏTA, 2000). A AC é um método de análise de trabalho advindo da Clínica da Atividade e da Ergonomia do Trabalho, e busca confrontar o trabalhador utilizando imagens de seu próprio trabalho. Dessa forma, o trabalhador analisa e reflete sobre suas ações e pode ressignificá-las. Utilizamos três etapas da AC: a simples (ACS), a cruzada (ACC) e a extensão ao coletivo (EC). Antes do início das reuniões, pedimos aos AP para escolherem momentos vivenciados na SF (tanto do planejamento quanto da regência) que considerassem adequados e não adequados e que, portanto, eles repetiriam ou não repetiriam. As formadoras também escolheram momentos para debater com os AP. Na ACS, a reunião ocorreu entre uma formadora (F2) e um AP participante por vez. Os momentos escolhidos pelo AP e pelas formadoras foram apresentados e debatidos. Na ACC, as duas formadoras e uma dupla de AP participaram. Por fim, na EC todos os membros do grupo se reuniram e debateram momentos divididos em três temas que haviam sido recorrentes nas sessões anteriores: trabalho em grupo, abordagem de ensino, dificuldades e aprendizado. Como participaram desta etapa quatro AP⁴, foram realizadas quatro ACC, duas ACS e uma EC, totalizando sete sessões de AC.

É necessário salientar o papel fundamental da linguagem nessas atividades reflexivas, pois é por meio dela que os participantes verbalizaram os conflitos vivenciados e debateram sobre eles. Com isso, as interações entre os parceiros de trabalho podem promover novas interpretações das ações realizadas, servindo como possíveis mediadoras na consciência ou modificação conceitual do indivíduo. Nesse sentido, Machado e Cristovão (2006, p. 549) defendem esse lugar central da linguagem no processo de desenvolvimento humano:

A linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construídos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

⁴ Dois AP desistiram de participar do projeto no final das implementações das SD.

Com base no exposto, a fim de alcançar o objetivo de identificar os conflitos vivenciados por alunos professores de língua inglesa (AP) durante atividades desenvolvidas em uma Sequência de Formação (SF) e verbalizadas por eles durante atividades reflexivas; e avaliar como os conflitos vivenciados e a reflexividade sobre eles contribuem para a aprendizagem e promovem indícios de desenvolvimento docente, analisamos as transcrições⁵ das sete sessões de AC, compreendendo que, dentre as atividades desenvolvidas na SF, este foi o momento mais propício para a verbalização dos conflitos vivenciados e para a reflexividade em relação a eles. Como procedimento de análise, utilizamos a codificação versos⁶ que busca “identificar em pares binários os indivíduos, grupos, sistemas sociais, organizações, fenômenos, processos, conceitos, etc. em conflito direto” (SALDAÑA, 2009, p. 94). Compreendendo conflito de acordo com Fogaça (2010) como um confronto de representações⁷, que pode resultar em desenvolvimento caso esse conflito seja administrável pelo indivíduo e tenha consequências positivas, o uso dessa codificação nos parece apropriada por resultar em pares binários (A x B) representando esses confrontos.

Machado e Bronckart (2009) compreendem o trabalho como atividade conflituosa. O trabalho docente pode envolver conflitos com o outro, com o meio, com os artefatos, com as prescrições, etc. Fogaça (2010, p. 62) acrescenta conflitos causados por “relações de poder; pela escassez de recursos para satisfazer necessidades individuais e de grupo; por necessidades afetivas; por diferentes visões de mundo; por confrontos de ordem cognitiva, e entre conceitos científicos e espontâneos”. Baseados nesses possíveis tipos, os conflitos evidenciados nesta pesquisa são representados por pares binários (advindos da codificação de versos, como por exemplo “professor inexperiente X professor experiente”) com base no conteúdo das representações dos AP sobre as suas práticas. Esses pares binários identificados foram agrupados em pares globalizantes, pares binários mais amplos que representam a temática que envolve dois ou mais conflitos verbalizados pelos AP. Essa análise e os resultados advindos dela são apresentados na seção seguinte.

⁵ As transcrições foram realizadas a partir das normas utilizadas por Corrêa (2015).

⁶ No original, *versus coding*.

⁷ Com base em Bronckart (1998), Fogaça (2010) define representações como “ideias, sentimentos, imagens mentais que se originam da interação dos indivíduos com o mundo e meio social. São ao mesmo tempo individuais e coletivas”. Ou seja, por meio das representações, o indivíduo constrói seus conhecimentos e interage com o mundo e com o meio social.

4. Análise de dados e resultados: conflitos vivenciados pelos AP e indícios de desenvolvimento docente

Nesta seção, apresentamos as análises referentes aos conflitos vivenciados pelos AP na forma de pequenos quadros, nos quais constam os conflitos compreendidos dentro de um par globalizante e o participante que relatou o conflito, trazendo-o para o debate. Nas ocasiões em que mais de um participante é apontado, o conflito pode ter sido relatado em mais de uma sessão de AC por participantes diferentes. Na sequência dos quadros, discorreremos sobre os conflitos, buscando analisar como as atividades reflexivas contribuíram para a aprendizagem e promoveram indícios de desenvolvimento docente.

O primeiro par globalizante, apresentado no quadro 2, incorpora os conflitos relacionados a abordagens tradicionais de ensino, compreendidos neste estudo como aquelas baseadas no ensino gramatical descontextualizado, e a abordagem por meio de gêneros textuais, utilizado na proposta desta pesquisa. De modo geral, os AP expressaram tais conflitos ao comparar as abordagens de ensino que experienciaram como alunos e abordagens de ensino que partem da premissa de língua como prática social, que conheceram a partir de seus estudos na graduação. Conflitos como ensinar com abordagens tradicionais / a partir da experiência como aluno X ensinar com abordagens de língua como prática social / a partir das aprendizagens na graduação, expectativas dos alunos X expectativas dos professores, visão de língua e aprendizagem dos alunos X visão de língua e aprendizagem dos professores são exemplos desse confronto de representações.

Quadro 2 – Conflitos vivenciados pelos participantes: abordagens de ensino.

PAR GLOBALIZANTE	CONFLITOS	PARTICIPANTE VIVENCIADOR
Abordagens tradicionais X Abordagem de gêneros	Necessidade de conhecimento linguístico para desenvolver trabalho com gênero X necessidade de partir dos pré-construídos (ação social/gêneros)	AP6
	Uso de material autêntico X uso de textos “fabricados”	AP6; AP4
	Expectativas dos alunos X expectativas dos professores	AP6
	Visão de língua e aprendizagem dos alunos X visão de língua e aprendizagem dos professores	
	Aprendizagem “significativa” X aprendizagem “não significativa”	AP6

	Incentivar alunos a usarem o que sabem da língua X “dar respostas”	AP4
	Feedback: adequações e inadequações X Feedback: apenas inadequações	AP2
	Ensinar com abordagens tradicionais / a partir da experiência como aluno X ensinar com abordagens de língua como prática social / a partir das aprendizagens na graduação	AP4; AP6

Fonte: as autoras.

No excerto a seguir, os AP demonstram reflexão sobre o embasamento na vivência como aluno em seu trabalho docente e sobre o embasamento teórico-metodológico que aprendem durante sua formação inicial. Para os futuros professores, é evidente a influência que as experiências como aluno têm no trabalho como professor, mas eles acreditam que a formação inicial proporciona o conhecimento necessário que os capacitem a romper com a tradição do ensino de LI baseado em aspectos gramaticais da língua e para que possam embasar suas aulas em abordagens que concebam a língua como prática social. Em relação a essa questão, Johnson (2009), partindo de uma perspectiva sociocultural de formação de professores, aponta que os conhecimentos e crenças dos professores são construídos baseados nas comunidades de prática de que fazem parte, tanto como alunos como na função de professores e influencia na forma como os professores se identificam e compreendem o processo de ensino e aprendizagem de uma LE.

AP4: Eu acho que tem um pouco dessa problematização, de tipo você aprendeu assim, mas e aí? Como você vai lidar a partir de agora e daí tem toda essa parte teórica que a gente aprende na graduação, que a nossa graduação ela tenta mostrar pra gente várias maneiras e daí no trabalho em grupo a gente consegue aplicar isso e meio que desconstruir o que a gente já tinha no passado e tentar formar uma nova::

AP6: Porque senão a gente vem muito pronto a reproduzir né? O que a gente recebeu. E::: não sei se eu já comentei aqui mas eu entrei aqui pra restaurar o relacionamento com o inglês porque pra mim foi muito torturante os anos que eu tive aprendendo justamente pela maneira como era ensinado, que eu sempre pedia pra parar e minha mãe me obrigou a ir até o final, só que quando eu terminei com 16 anos eu nunca mais peguei e eu vim pegar aqui de novo na graduação e:: e o meu questionamento era esse será que só existe essa maneira de ensinar? Porque pra outras pessoas não foi ruim mas pra mim foi e eu ainda encontro com pessoas que também passam pela mesma situação que eu, hoje em dia com filhos de amigos né, mas ele não gosta não quer ir, ah eu entendo mais ou menos assim. E eu parei pra pensar agora nesse último ano assim justamente para refletir sobre se eu encontrei as respostas que eu vim buscar né? E

realmente é nessa questão eu encontrei as respostas porque eu vi que não precisa se ensinar daquela maneira que existe outros caminhos outras possibilidades e que nós podemos atender as expectativas dos alunos de maneiras diferentes também, xx pra quebrar aquilo tem que ser assim (EC)

Tais conflitos verbalizados pelos participantes demonstram sua crença de que o ensino de LI deve ser realizado sob a perspectiva de língua como prática social, como a abordagem com base em gêneros propõe, em detrimento a abordagens tradicionais, com foco no ensino de estruturas gramaticais. Em relação a isso, AP6 comentou sobre a divergência entre a concepção de aprendizagem de língua e as expectativas dos alunos e dos professores durante as aulas. Nesse sentido, os AP enfrentaram dificuldades durante o processo do curso propiciadas pela sua vontade de proporcionar um ensino baseado em agires de linguagem e o atendimento das expectativas dos alunos.

AP6: Eles deixaram bem claro o que que eles queriam, eles queriam apenas saber palavras no idioma, eles não tavam preocupados em mandar um e-mail pra alguém ou fazer alguma coisa, conversar com alguém fora do país, eles só queriam saber como que é mesa, como que é cadeira, como que é o negócio que, sei lá, eu olho aqui e sei a cor, essas coisas né. E a nossa visão era outra, totalmente outra, a gente queria mostrar pra eles o inglês aqui e agora mas agindo, fazendo alguma coisa, não só saber a cor da cadeira por que o que que eu posso fazer com a cor da cadeira? Não, vamos aprender alguma coisa que você pode usar ela. (ACS - AP6)

A verbalização dos conflitos englobados no par abordagens tradicionais X abordagem por meio de gêneros textuais representam a tomada de consciência dos AP sobre os conflitos e o debate reflexivo propiciado em diferentes momentos das sessões de AC demonstra que os futuros professores compreendem a importância de ensinar línguas a partir de práticas sociais. Nesse sentido, entendemos que as atividades teóricas, práticas (planejamento e regência de aulas) e reflexivas da SF promoveram indícios de desenvolvimento do saber teórico e pedagógico dos AP, pois possibilitaram que os formandos compreendessem aspectos teóricos relacionados à abordagem de ensino, colocando-os em prática no planejamento e regência de aulas, e refletindo sobre essas questões posteriormente.

No quadro 3, trazemos os conflitos verbalizados pelos AP relacionados à concepção inicial de SD, concepção que alguns AP já tinham no início do projeto, e a modificações nessa concepção que as atividades da SF proporcionaram aos formandos. Esse conceito

inicial ficou evidente nas primeiras SD implementadas pelo grupo (SD 1 e 2), e as ressignificações ficaram claras em momentos durante o curso (em reuniões de planejamento) e nas atividades reflexivas. O conceito de SD foi de extrema importância para o projeto, já que esta foi a ferramenta didática escolhida pelo grupo para embasar sua prática docente.

Quadro 3 – Conflitos vivenciados pelos participantes: concepção de SD.

Concepção de SD inicial X Modificações na concepção de SD	SD com módulo de reconhecimento do gênero X SD sem módulo de reconhecimento do gênero	AP6
	Concepção de SD “engessada” X concepção de SD dinâmica	AP3; AP6

Fonte: as autoras.

Nos seguintes excertos, AP6 e AP3 demonstram sua reconfiguração na concepção de SD durante as atividades da SF. As formandas refletiram sobre seu entendimento inicial de SD como uma ferramenta “engessada”, com passos estritamente determinados; e como elas ressignificaram esse entendimento, passando a compreender a possibilidade de incorporar atividades dinâmicas. Também é possível depreender uma compreensão inicial de que SD tem como base gêneros escritos e a necessidade de que os trabalhos sejam sempre embasados em textos.

AP6: Mas foi legal pra ver :::, abrir um pouco a visão, ampliar do que é essa produção e o quanto mais a gente pode trazer pra enriquecer essa aula, não ficar assim preso naquilo, porque eu enxergava muito engessada até então, e agora...

F2: Você enxergava engessado o quê?

AP6: Tipo, tem que ser esse passo, esse passo, esse passo...

F2: A sequência didática?

AP6: A sequência didática. E agora a gente vê que pode abrir, diversificar, trazer mais coisas mas pra chegar naquele objetivo. (ACS – AP6)

F2: Você diria que não pelos gêneros mas como foi feito?

AP3: É, talvez sim, porque a gente tava meio que perdido assim né, que que a gente faz? Pode isso? Pode aquilo? E agora? Ah vamos com texto, não que a gente tacou texto lá porque não sabia o que fazer, mas eu achei assim que, não sei, talvez se a gente tivesse preparado mais, a gente poderia talvez ter::: não sei assim, menos texto eu acho, sabe? Talvez algo mais prático, alguma coisa mais chamativa, uma coisa mais...

F2: Dinâmica?

AP3: É, porque quando a gente fazia dinâmicas eles gostavam bastante,

quando a gente envolvia mais eles do que ficar só a gente ali na frente falando [...] eu acho que assim, se você quiser trabalhar uma sequência didática, acho que é possível também misturar uma dinâmica, uma atividade mais viva por assim dizer (ACS - AP₃)

Conforme exposto no trecho na sequência, retomado de uma reunião de planejamento, essa mudança de compreensão foi incorporada nas SD implementadas posteriormente (SD 3 e 4), sendo possível estender essa resignificação ao grupo como um todo, e pode ser entendida como a reorganização psíquica que ocorre após um debate interpretativo, apontadas por Bronckart (2008; 2013) como etapas para o processo de desenvolvimento. Desse modo, julgamos que os AP apresentaram indício de desenvolvimento, relacionado ao seu saber teórico, denotado pela incorporação de novas possibilidades para sua concepção de SD, conceito de máxima relevância para a abordagem de ensino por meio de gêneros.

F1: Então deixa eu, antes de ir ali... É, uma das coisas que vocês tinham trazido lá atrás era de uma apatia deles em relação... Empatia, insatisfação, não se que palavra usar, deles em relação a sequência didática, né? Mas eu acho que houve tanto por parte deles quanto de vocês uma associação de que a sequência didática trabalharia com o texto escrito

AP₄: Sim

AP₆: É

F1: Eu acho que foi até por isso que vocês adicionaram o CV naquela sequência didática que digamos, que era pra ser assim

{F2: Que era pra ser oral}

F1: Que era pra ser oral. Porque era o oral profile, no máximo com o cotejamento com a biodata e aí foi adicionado o CV porque eu acho que tinha essa impressão de vocês de que porque é gênero de texto, texto é escrito. Uma associação de texto com texto escrito, sendo que texto é texto escrito e texto oral, assim como texto é texto verbal e não verbal. Tanto é que vocês estão quebrando esse, vou chamar de "misunderstanding", tanto é que vocês tão se permitindo muito mais trabalhar com vídeo, trabalhar com as imagens, vendo isso compondo o mundo quanto a descrição de sentindo no mundo. E por isso fez a diferença. Porque fez a diferença pra vocês, fez a diferença pra eles. (REUNIÃO 15)

Com base na análise dos conflitos verbalizados pelos participantes, compreendemos que as atividades da SF (teóricas, práticas e reflexivas) contribuíram para o desenvolvimento dos saberes e capacidades docentes dos AP. Sendo o foco da SF implementada nesta pesquisa o ensino de LI por meio de gêneros textuais utilizando a SD

como ferramenta didática, podemos afirmar que os formandos apresentaram indícios de desenvolvimento docente referente a esse objeto, refletindo sobre a importância de embasar o ensino de LI em práticas sociais, como a abordagem por meio de gêneros textuais pressupõe, e ressignificando sua concepção de SD.

5. Considerações finais

Compreendendo o conflito como possível desencadeador de desenvolvimento docente, nosso objetivo neste trabalho foi identificar os conflitos vivenciados por alunos professores de língua inglesa (AP) durante sua participação em uma Sequência de Formação (SF) e verbalizadas por eles durante atividades reflexivas; e avaliar como os conflitos vivenciados e a reflexividade sobre eles contribuem para a aprendizagem e promovem indícios de desenvolvimento docente. Com base disso, apresentamos alguns conflitos vivenciados pelos participantes e como a reflexividade desenvolvida em relação a eles apontou para indícios de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes dos futuros professores.

Nesse sentido, a partir da implementação de uma SF com foco no ensino de LI com base em gêneros textuais e com uso da SF como dispositivo didático, os resultados que relatamos indicam que os AP participantes desenvolveram seus saberes referentes a esses objetos, refletindo sobre a importância do ensino de línguas baseado em práticas sociais e de linguagem, além de uma relevante ressignificação em seu entendimento sobre o conceito de SD e sua prática. Com isso, entendemos que as atividades propostas pela SF implementada, envolvendo e integrando teoria, prática e reflexividade, assim como articulando os saberes necessários para a formação docente (saberes a e para ensinar), tiveram potencial de promover indícios de desenvolvimento docente. Isso porque os AP conseguiram tomar consciência dos conflitos que enfrentaram durante sua prática profissional (planejamento e regência de aulas) e os verbalizaram nas atividades reflexivas, tornando possível o debate coletivo desses conflitos e sua ressignificação pessoal. Dessa forma, corroborando com Bronckart (2008; 2013) ao apontar as etapas necessárias ao processo de desenvolvimento.

Referências

BRONCKART, J. P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. Trad.: Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**. v. 4, n. 6, p. 1- 30, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. Trad. Lidia Stutz. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013. p. 85-107.

CLOT, Y.; FAÏTA, D. Genre et style em analyse du travail, concepts et méthodes. In: **Travailler**: Revue Internationale de Psychopathologie et Psychodynamique du Travail, n. 4, 2000.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. Case studies. In: _____. **Research methods in education**. 7 ed. London; New York: Routledge, 2011. p. 180-191.

CORRÊA, F. P. P. **Perspectivas de professoras formadoras sobre seu trabalho educacional em um contexto de formação inicial em Letras/Inglês**. 620f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

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

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FRANCESCON, P. K. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa**: experiência de uma Sequência de Formação. 2019. 333f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

FRANCESCON, P. K.; 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. In: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes**: (dis)curtos sobre a formação inicial e continuada. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2018. p. 19-58.

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**, v.10, Edições Colibri/CLUNI, Lisboa, p. 263-282, 2015.

HILA, C. V. D. **Ferramentas curso de formação e sequência didática**: contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de língua portuguesa. 346f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. 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.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education**: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re-)Configurações do trabalho do professor construídas *nos* e *pelos* textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELI L. S., CRISTOVÃO, V. L. L. **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MIQUELANTE, M. A. **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.

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

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SILVA, C. M. R. da. **O agir didático do professor de Língua Portuguesa e sua reconfiguração pelos professores**. 384f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). PUC, São Paulo, 2013.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**:
Eutomia, Recife, 27(1): 58-77, Out. 2020

instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SZUNDY, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Organizadores: Michael Cole *et al.* Trad.: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998[1984].

ZIRONDI, M. I. **Professor formador e professor em formação**: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento. 2013. 369f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ⁱ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL); docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (UEL). E-mail: francescon.paula@uel.br.

ⁱⁱ Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP); docente do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (UEL); docente permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL); bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq. E-mail: cristova@uel.br.