

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues; VIGNOLI, Jacqueline Costa Sanches. Ferramentas didáticas como possíveis instrumentos para (re)configurações de práticas formativas no ensino de línguas. *ReVEL*, edição especial, v. 18, n. 17, 2020. [www.revel.inf.br]

FERRAMENTAS DIDÁTICAS COMO POSSÍVEIS INSTRUMENTOS PARA (RE)CONFIGURAÇÕES DE PRÁTICAS FORMATIVAS NO ENSINO DE LÍNGUAS¹

*Didactic tools as possible instruments for (re)configurations of formative practice in
language teaching*

Maria Izabel Rodrigues Tognato²

Jacqueline Costa Sanches Vignoli³

maria.tognato@ies.unespar.edu.br

jacqueline.vignoli@unespar.edu.br

RESUMO: Considerando o procedimento da Sequência Didática, conforme proposta pela Escola de Genebra (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), como instrumento utilizado para o ensino e aprendizagem de Capacidades de Linguagem, objetivamos discutir o uso de dispositivos didáticos para o ensino de línguas com foco na escrita como processo (Menegassi, 2005, 2010; Ruiz, 2013; Dolz; Gagnon; Decândio, 2010), na formação inicial de professores de línguas portuguesa e inglesa e de Grades de Correção para produções textuais. Para tanto, pautamos nossos trabalhos nos aportes teórico-

¹ Este trabalho foi apresentado no *V ENCUESTRO INTERNACIONAL DEL INTERACCIONISMO SOCIODISCURSIVO “Actividad de lenguaje, textos y discursos: recorridos de investigación e intervención”*, realizado pela Faculdade de Humanidades e Artes da Universidade Nacional de Rosario, Argentina, de 30 de agosto a 1 de setembro de 2017, tendo como Eixo temático: *Propuestas y experiencias de intervención (Formación en el ámbito escolar y profesional, instrumentos de intervención, herramientas de ingeniería didáctica...)*.

² Maria Izabel Rodrigues Tognato, docente da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão (Unespar). Membro dos grupos de pesquisas Linguagem e Educação (LED – UEL/CNPq) e Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações (LIDERE– Unespar/CNPq), do Letramentos Acadêmico-Científicos e Estudos da Linguagem (LACEL - Unespar/CNPq) e do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA–UEL/UNESPAR/UTFPR/IFPR/UNICENTRO). Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento. Contato: maria.tognato@ies.unespar.edu.br.

³ Jacqueline Costa Sanches Vignoli, docente da Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão (Unespar). Membro dos grupos de pesquisas Linguagem e Educação (LED – UEL/CNPq) e Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações (LIDERE – Unespar/CNPq) e Letramentos Acadêmico-Científicos e Estudos da Linguagem (LACEL - Unespar/CNPq) e do Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos (LILA–UEL/UNESPAR/UTFPR/IFPR/UNICENTRO). Contato: jacqueline.vignoli@unespar.edu.br.

metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1997/2009), do ensino de línguas com base em gêneros e nas Capacidades de Linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004; Cristovão, 2009, 2013; Cristovão *et al.*, 2010; Stutz; Cristovão, 2011), no procedimento da Sequência Didática (SD) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), no Modelo Didático do Gênero (MDG) (Machado; Cristovão, 2006; Cristovão, 2007), bem como nos saberes necessários à formação dos professores de línguas (saberes a ensinar e para ensinar) (Hofstetter; Schneuwly, 2009). Quanto aos procedimentos metodológicos, analisamos dois dispositivos didáticos, implementados em turmas do Curso de Letras, de uma universidade *multicampi* do interior do Estado do Paraná, no Brasil. As análises nos permitiram refletir sobre as possíveis articulações entre os saberes necessários à formação docente, os obstáculos e as necessidades de aprendizagem e de formação dos futuros professores como contribuições para ressignificarmos nossas práticas formativas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Ensino de línguas; Ferramentas didáticas; Práticas formativas.

ABSTRACT: Considering the Didactic Sequence procedure, as proposed by Geneva School (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), as an instrument used for the teaching and learning of Language Capacities, we aim to discuss the use of didactic devices for teaching languages with a focus in writing as a process (Menegassi, 2005, 2010; Ruiz, 2013; Dolz; Gagnon; Decândio, 2010), in the initial Portuguese and English language teacher education and Correction Grades for textual productions. To this end, we base our work on the theoretical-methodological assumptions of Sociodiscursive Interactionism (ISD) (Bronckart, 1997/2009), the genre-based approach to language teaching and Language Capacities (Schneuwly; Dolz, 2004; Cristovão, 2009, 2013; Cristovão *et al.*, 2010; Stutz; Cristovão, 2011), in the Didactic Sequence (DS) procedure (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), in the Didactic Genre Model (MDG) (Machado; Cristovão, 2006; Cristovão, 2007) as well as in the knowledge necessary to the language teachers education (knowledge to be taught and for teaching) (Hofstetter; Schneuwly, 2009). As for the methodological procedures, we analyzed two didactic devices, implemented in classes of the Language Course, from a multicampi university in the interior of Paraná State, in Brazil. The analyzes allowed us to reflect on the possible articulations among the knowledge necessary for teacher education, the learning and education obstacles and needs of future teachers as contributions to resignify our formative practices.

KEYWORDS: Teacher education; Language teaching; Didactic tools; Formative practices.

INTRODUÇÃO

O uso de ferramentas didáticas como possíveis instrumentos para a ressignificação de práticas formativas no ensino de línguas, foco de nosso estudo, é um aspecto fundamental para o processo de aprendizagem e de formação docente, uma vez que nos permite o reconhecimento e a possibilidade de superação de obstáculos de aprendizagem nesse percurso. Além disso, pensar ferramentas didáticas como instrumentos para o ensino de línguas em contexto de formação docente possibilita-nos a mobilização e a articulação entre os saberes necessários a este contexto por meio da ressignificação e de (re)configurações das práticas formativas. E, no caso específico deste estudo, destacamos a relevância da articulação entre tais saberes no que concerne às áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, tomando a linguagem como objeto de ensino, sendo um elemento central no estreitamento do ensino de línguas, a fim de

repensarmos nossas práticas formativas e, com isso, promover um debate social acerca da temática proposta.

Nessa perspectiva, a nosso ver, o ensino de línguas deve privilegiar o texto como unidade de ensino a partir do entendimento de que todo texto pertence a um determinado gênero por suas restrições temáticas, composicionais e estilísticas, conforme proposta no documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PNC) (1998), no Brasil. Contudo, após quase vinte anos da publicação desse documento, ainda não percebemos mudanças efetivas no ensino de línguas nas escolas públicas e nem nas particulares. Notamos isso a partir da leitura de alguns trabalhos e pesquisas realizadas (Silva, 2006; Borges, 2012; Vignoli; Costa, 2013), bem como por meio de experiências em cursos de formação continuada e em eventos científicos, realizados em diferentes regiões do país. Além disso, há que se considerar que novos documentos têm proposto um trabalho com a linguagem a partir de um ensino com base em gêneros, mais especificamente, no Estado do Paraná, tais como as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE)⁴ e Referencial Curricular do Paraná⁵, mas que também ainda não possibilitaram mudanças efetivas.

Por essas razões, visamos a discutir o uso de dispositivos enquanto ferramentas didáticas como possíveis instrumentos para o ensino de línguas com base em gêneros, com foco na escrita enquanto processo, por meio da apresentação dos resultados de uma análise comparativa entre duas propostas de SD implementadas na formação inicial de professores de línguas portuguesa e inglesa, em um contexto de licenciatura dupla do curso de Letras – Português/Inglês. Além disso, utilizamos algumas Grades de correção para produções textuais com o intuito de identificar possíveis aproximações e similaridades a partir do Modelo Didático de Gêneros e das concepções de ensino de escrita, reescrita e correção (Menegassi, 2005; 2010; Fuza; Menegassi, 2007; Gasparotto; Menegassi, 2013; Ruiz, 2013; Dolz; Gagnon; Decândio, 2010).

Para isso, além dos pressupostos teóricos relacionados à escrita como processo, mencionados acima, ancoramos nossos estudos e trabalhos nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 1997/2009), do ensino com base em gêneros e das Capacidades de Linguagem (CL) (Schneuwly; Dolz, 2004; Cristovão, 2007; 2009, 2013; Cristovão *et al*, 2010; Stutz; Cristovão, 2011), no

⁴ Este documento esteve vigente até julho de 2019.

⁵ Este documento passou a ter vigência em agosto de 2019. Trata-se de um documento provisório ou intermediário para o documento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o qual se encontra em análise e discussão.

Modelo Didático do Gênero (MDG) (Machado; Cristovão, 2006; CRISTOVÃO, 2007), bem como nos saberes necessários à formação dos professores de línguas (saberes a ensinar e para ensinar) (Hofstetter; Schneuwly, 2009; Dolz, 2011, 2016; Stutz, 2012; Tognato; Dolz, 2016).

Assim, tomamos dois questionamentos como aspectos norteadores da nossa proposta de discussão, a saber:

a) Quais as contribuições da utilização de ferramentas didáticas que possam ser comuns ao ensino de línguas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa na formação inicial de professores?

b) Em quais aspectos as práticas formativas no ensino de línguas na formação docente inicial podem ser (re)configuradas a partir da implementação de ferramentas didáticas que tomam por base o trabalho com gêneros de texto??

Para o desenvolvimento dessa proposta de discussão, organizamos este artigo nas seguintes partes: a) os pressupostos teórico-metodológicos norteadores dos nossos estudos, referentes tanto à proposta do modelo didático de gêneros pelo procedimento da Sequência Didática (SD), quanto à escrita como processo na formação docente inicial de professores de línguas; b) descrição dos procedimentos metodológicos, referentes às aulas e/ou aos materiais utilizados como orientação para as produções para as aulas tanto de Língua Portuguesa quanto de Língua Inglesa; c) discussão de resultados a partir da comparação de duas produções de um aluno para identificar se os critérios das orientações foram atendidos; e, d) as considerações finais acerca deste estudo com vistas a trabalhos posteriores.

1 A PROPOSTA DO MODELO DIDÁTICO DE GÊNEROS PELA SD A PARTIR DO ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que destaca o papel social da linguagem como sendo central ao desenvolvimento humano (Bronckart, 1999/2009), conforme proposto pela Escola de Genebra, defende o uso de um MDG, a fim de que os objetivos do processo de ensino e aprendizagem a partir do trabalho com gêneros de texto possam ser atingidos (De Pietro *et al*, 1996/1997; Cristovão, 2007). Corroboramos essa proposta, uma vez que o MDG permite a sistematização e organização dos elementos constitutivos do gênero de texto e a seleção do que pode ser ensinável, considerando-se os níveis de ensino da língua estudada (Cristovão, 2007). Trata-se de uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento de CL para que os

estudantes, enquanto agentes produtores, possam interagir em diferentes situações de comunicação de modo mais apropriado por meio do conhecimento sobre o uso de diferentes gêneros de texto.

Entretanto, embora consideremos o MDG uma ferramenta didática fundamental para o ensino e aprendizagem de línguas, tomando por base o gênero de texto, não significa que seja uma proposta de imposição a um “modelo” do gênero a ser seguido, mas um procedimento que pode auxiliar o trabalho do professor neste contexto (Henrique; Amorim, 2020).

Nesse sentido, Cristovão (2007: VII-VIII), com base em Machado e Cristovão (2006: 557) destaca que

[...] a construção do modelo didático implica a análise de um conjunto de textos que se considera como pertencentes ao gênero, considerando-se, no mínimo, os seguintes elementos:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído, etc.);
- b) Os conteúdos típicos do gênero;
- c) A construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- d) O seu estilo particular, ou, em outras palavras:
 - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador; (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
 - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais. (CRISTOVÃO, 2007: VII-VIII)

No entanto, como a autora (2007) destaca, há que se considerar que a enumeração dos elementos mencionados não deve “ser exaustiva nem rígida”. Para a autora, ao fazer análise de textos, podemos encontrar outros elementos fundamentais para a descrição de um dado gênero. Com isso, Cristovão (2007, p.VIII) enfatiza que não devemos “nos ater apenas ao que a teoria de linguagem do ISD nos propõe via seus autores principais, mas que conceitos de outras teorias, que sejam compatíveis, podem e devem ser incorporados nessa análise”, destacando a importância e o direito de “nós mesmos” “de criar novos conceitos, quando isso se faz necessário”.

Partindo desses princípios, pautamos nossos estudos no desenvolvimento das CL, as quais são vinculadas aos elementos supracitados, constituindo o gênero de texto a ser estudado (Schneuwly; Dolz, 2004, Cristovão; Stutz, 2011; Cristovão, 2013; Tognato; Oliveira, 2018), conforme ilustra o Quadro 1.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM (CL)	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS CL
Capacidades de Significação (CS)	Compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem o produz e de quem o recebe, construção de mapas semânticos, engajamento em atividades de linguagem, compreensão de conjuntos de pré-construídos coletivos, capacidade de relacionar os aspectos macro com sua realidade, compreensão das imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem, (re)conhecimento da sócio história do gênero, capacidades de posicionar-se sobre as relações textos-contextos.
Capacidades de Ação (CA)	Elementos do contexto de produção ou da situação de comunicação, produtor e receptor do texto, local e período da produção, posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, função social do texto e conteúdo temático, objetivo.
Capacidades Discursivas (CD)	Planificação global do texto, organização textual e progressão textual, tipos de discurso, sequências linguísticas, o tipo de informação que aparece no texto, a constituição do início do texto, seu desenvolvimento e sua finalização, emprego de conectivos ou operadores argumentativos.
Capacidades Linguístico-discursivas (CLD)	Operações de textualização como conexão e coesão nominal e verbal, mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização, construção de enunciados, oração e período e de itens lexicais, e referências pronominais.

Quadro 1: Capacidades de linguagem

Fonte: As autoras, adaptado de Pinto, Tognato e Miquelante (2020: 356) e Fogaça, Tognato e Miquelante (2020: 387).

Além disso, ancoramos nossos estudos na proposta do procedimento da SD, para a qual o MDG é fundamental, permitindo um melhor entendimento sobre o uso e a função social dos gêneros de texto (Tognato; Oliveira, 2018). Esta ferramenta nos permite trabalhar com um ensino de línguas com vistas ao desenvolvimento das CL no sentido de melhor atender as possíveis dificuldades e necessidades de aprendizagem dos alunos (Tognato; Oliveira, 2018). Corroboramos a proposição das autoras ao ressaltarem que esta proposta oferece contribuições a partir de suas funções avaliativas por uma perspectiva de avaliação diagnóstica dos obstáculos de aprendizagem no início de uma determinada unidade ou SD, bem como de uma avaliação ao final da implementação.

Schneuwly e Dolz (2004: 51) sugerem uma estratégia ou procedimento denominado *sequência didática* como sendo “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. De acordo com os autores (2004: 51), as SD estabelecem uma relação entre a apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que podem facilitar tal apropriação. Os autores consideram os gêneros textuais “práticas de linguagem historicamente construídas”, referindo-se à importância da sua reconstrução e da sua apropriação pelos alunos. Para eles, tal reconstrução ocorre levando-se em conta três fatores: “as especificidades das práticas de linguagem que são objeto de aprendizagem, as capacidades de linguagem dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela sequência didática”. Com isso, os autores argumentam que

Disso decorre um princípio que funda o conjunto de nosso enfoque: o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem. (Schneuwly; Dolz, 2004: 51)

Pois, como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 97) defendem, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. Em outras palavras, trata-se de “um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe”. E ainda, Cristovão (2009) também destaca, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 96), que a SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, de acordo com esquema proposto pelos autores ao tratarem da estrutura da SD, conforme ilustra a Figura 1 (2004: 97).

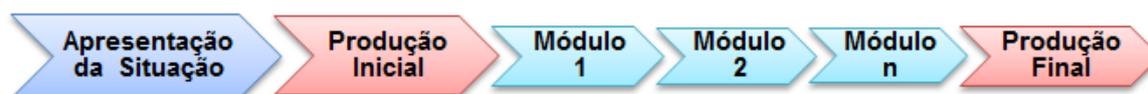


Figura 1: A estrutura de base de uma sequência didática
Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 97).

Assim, este procedimento alternativo para o trabalho com a escrita como processo ocorre por meio das etapas, a saber: apresentação da situação de produção de um texto, produção inicial, os módulos ou oficinas e cada um deles pode conter várias aulas a depender das necessidades dos alunos, e a produção final. Conforme Vignoli e Costa (2013: 409-410) explicam, tais etapas são sistematizadas da seguinte forma:

- a) Apresentação da situação inicial: momento em que o professor prepara os alunos para a produção inicial, com o intuito de que conheçam todas as informações necessárias para que o projeto comunicativo seja efetivado. É o momento de expor o gênero alvo, bem como suas características e suas situações de emprego.
- b) Primeira produção: produção de um primeiro texto para revelarem para o professor e para si mesmos as representações que têm dessa atividade. A avaliação neste momento é formativa, visto que, a partir das produções prévias, o professor poderá visualizar caminhos para conduzir os alunos até uma produção final, ou seja, será possível fazer um diagnóstico do aprendizado dos alunos e do que ficou faltando para transformar a primeira versão em versão definitiva.
- c) Módulos: trabalho com os problemas diagnosticados na primeira versão e indicação dos instrumentos para superá-los.
- d) Produção final: escritura final de um texto pertencente a um dado gênero. (Vignoli; Costa, 2013: 409-410)

Ademais, no que tange à escrita como processo, corroboramos a proposta de uma Grade de Correção (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010; Tognato; Dolz, 2019), vinculada ao procedimento da SD, por nos permitir desenvolver um trabalho mais preciso tanto em relação ao reconhecimento e/ou identificação dos elementos constitutivos do gênero de texto a ser estudado, quanto à mobilização das CL. Com isso, ressaltamos o que Tognato e Dolz (2019: 260) defendem ao explicitar que

Ao criar sequências didáticas com foco na escrita, é necessário preparar os critérios para a avaliação da escrita por meio da grade de correção com os elementos constitutivos do gênero de texto a ser ensinado. Esta sistematização de uma grade de correção oferece aos professores de línguas confiança e permite-lhes reorganizar os conteúdos e as aulas em fases direcionadas às dificuldades dos estudantes. Contudo, reconhecemos que esta tarefa é um grande desafio. (tradução nossa) (TOGNATO; DOLZ, 2019: 260)⁶

E ainda, ensinar a escrita como processo por meio da abordagem com base em gêneros permite-nos entender que, como destaca Cristovão (2015: 409) “os gêneros

⁶ *When creating didactic sequences with a focus on writing, it is necessary to prepare the criteria for the writing evaluation through a correction grid (a grading rubric) with the constituent elements of the textual genre to be taught. This systematization of a correction grid gives language teachers confidence and allows them to reorganize the contents and the classes into phases to address student difficulties. However, we recognize that this task is a great challenge.* (Tognato; Dolz, 2019: 260)

são usados como instrumentos para a mediação e ensino”⁷. Em outras palavras, o trabalho com a SD por meio dos “instrumentos de linguagem próprios ao gênero” possibilita-nos preparar os alunos de um modo mais efetivo para a produção final (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004: 101), bem como para agir em diferentes situações de comunicação em diversos contextos sociais.

2 A ESCRITA COMO PROCESSO NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

O trabalho com a produção escrita enquanto processo por meio de um ensino de línguas na formação docente inicial com base em uma perspectiva interacionista de linguagem tem sido cada vez mais um desafio. No entanto, defendemos essa proposta de trabalho por nos permitir desvelar uma oportunidade de uso e prática da linguagem junto a professores em formação com o intuito de melhor prepará-los para futuras situações de ensino e aprendizagem de línguas.

Nessa perspectiva, pautamos nosso foco de estudo na escrita, tomando por base Fuza e Menegassi (2007: 19), ao ressaltarem a relevância de um trabalho com leitura e escrita na perspectiva interacionista da linguagem, tendo como argumento o fato de que, ao entrar em contato com atividades capazes de promover a interação, o aluno reconstrói seu modo de pensar, opinar e/ou fazer críticas sobre um determinado assunto. Com isso, pensamos que o trabalho com a escrita pode ser desenvolvido na concepção de escrita enquanto processo no sentido de complementar a compreensão acerca da perspectiva interacionista de linguagem na formação inicial, discutindo-se as possíveis articulações entre os saberes docentes necessários a esse período de desenvolvimento dos futuros professores, a saber: saberes a ensinar (conteúdos a serem ensinados) e para ensinar (aspectos metodológicos) (Hofstetter; Schneuwly, 2009).

Ao discutir avaliação de SD com foco na escrita como processo, Beato-Canato e Cristovão (2014: 216) defendem que “em oposição à visão de escrita como produto” o ISD propõe uma “aprendizagem lenta e prolongada”, favorecendo a reflexão pela escrita.

Assim, nessa perspectiva, ressaltamos a importância da reescrita para um maior entendimento das reflexões e usos da língua. Com isso, considerando a problemática apontada e a importância de avançarmos no desenvolvimento do futuro

⁷ (Tradução nossa). *Genres are used as tools for mediation and teaching*. (Cristovão, 2015: 409)

professor de línguas em seu processo de formação, pensamos que um estudo dessa natureza pode contribuir para a compreensão de alguns aspectos fundamentais à constituição deste professor em formação, a fim de que possa estar mais preparado para o seu agir no momento de ingresso no mundo do trabalho.

Diante disso, ao nos pautarmos na problemática instaurada em relação às possíveis lacunas na formação inicial do futuro professor de línguas no que diz respeito à compreensão de concepções de linguagem, de ensino de línguas, de gramática e de escrita, suas articulações e as implicações de tais aspectos no processo de desenvolvimento de um futuro professor, nosso estudo justifica-se na medida em que colabora para a superação de algumas necessidades de aprendizagem e de formação do professor de línguas, bem como propicia possíveis articulações entre os saberes a ensinar e os saberes para ensinar. Pois, a nosso ver, há muito que se trabalhar para um maior entendimento de enunciados, proposta de atividades e/ou unidades didáticas como um todo, independente da metodologia ou perspectiva teórica utilizada em sala de aula. O que percebemos é que, independente da abordagem com a qual se trabalhe, há grandes lacunas sobre o entendimento da leitura e da escrita como instrumentos mediadores de um ensino com base em gêneros que contemple o ensino de gramática e a relevância deste ensino para a formação inicial do professor de línguas.

Enfim, o trabalho com a escrita como processo, nessa perspectiva, exige uma aprendizagem prolongada, uma vez que, conforme o ISD propõe, a produção de um texto é uma atividade complexa e demanda o desenvolvimento de múltiplas capacidades (Pasquier; Dolz, 1996; Beato-Canato; Cristovão, 2014). Nesse sentido, Tognato e Dolz (2019, p.261) corroboram Bazerman (2007), ao ressaltar que, “ao produzirmos um texto, podemos pensar sobre ele e melhorá-lo e que, desse modo, a escrita propicia ‘reflexão, pesquisa e maturidade’, o que contribui para que “o produtor torne sua presença real e forte em um mundo social” (Beato-Canato; Cristovão, 2014: 216). E, no que diz respeito ao contexto de formação inicial do professor de línguas, há que se considerar que este encaminhamento é fundamental para o trabalho com a escrita pela perspectiva de ensino de línguas com base em gêneros a partir do procedimento da SD.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico, tratamos dos contextos em que nosso estudo se insere, os dos participantes destes trabalhos, bem como da geração de dados e dos seus procedimentos de análise.

No que tange ao contexto de produção deste estudo, quanto ao campo de atuação das pesquisadoras, ambas têm atuado nos contextos de formação docente inicial e continuada, envolvendo também os contextos de Iniciação Científica, Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, além do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência).

No que concerne ao contexto específico de produção em ambas as áreas envolvidas neste trabalho, o recorte escolhido para esta pesquisa, mesmo abrangendo contextos diferentes, inscreve-se na comparação entre as produções inicial e final de professores em formação a partir do procedimento da SD, tomando por base a escrita como processo, conforme mostra o Quadro 2.

LÍNGUA PORTUGUESA	LÍNGUA INGLESA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Universidade pública do litoral do Estado do Paraná; ➤ Pibid, envolvendo estudantes de segundo, terceiro e quarto anos de um Curso de Letras; ➤ Início do Primeiro Bimestre do ano de 2015 e término ao final deste mesmo ano; ➤ Gênero em foco – Biografia; ➤ Produção e implementação de uma SD ao longo do processo formativo no Pibid pelas professoras formadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Universidade pública do interior do Estado do Paraná; ➤ Segundo ano de um Curso de Letras - 36 estudantes matriculados na disciplina de Língua Inglesa II; ➤ Início do Primeiro Bimestre do ano de 2015; ➤ Gênero em foco – Comentário Crítico; ➤ Implementação de uma SD produzida por um grupo de professores da Educação Básica supervisionada por uma professora formadora de outra IES⁸.

Quadro 2: Contexto específico de produção de ambas as áreas envolvidas neste estudo

⁸ Esta SD foi produzida por um grupo de professores da Rede Pública do Estado do Paraná, entre eles, Marileuza Ascencio Miquelante, Claudia Pontara, Cristiana Dlugloz, Elza Dissenha e Rosangela Pezente, no período de 2010 a 2011, sob a orientação de professoras pertencentes a Instituições de Ensino Superior do país, em especial, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, da UEL - Universidade Estadual de Londrina, subsidiada pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, a fim de compor o material didático que seria utilizado nas turmas de Inglês do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas do Estado do Paraná (CELEM) (PONTARA, 2015). A publicação desse material não aconteceu em função da troca de governo, o qual alterou as políticas de investimento no campo educacional. Embora tenha sido produzida para outro contexto de ensino, esta sequência didática foi implementada na formação inicial de professores de línguas com o intuito de contribuir para sua formação docente e desenvolvimento.

Quanto aos conjuntos de dados utilizados, descrevemos dois dispositivos didáticos utilizados, sendo um referente às aulas de Língua Portuguesa e outro às aulas de Língua Inglesa, implementados em turmas do Curso de Letras, de uma universidade *multicampi* do interior do Estado do Paraná, no Brasil. Com isso, objetivamos analisar as experiências formativas de modo a propor uma comparação entre as ferramentas utilizadas, a fim de se investigar se os mesmos dispositivos didáticos por meio do Modelo Didático de Gênero, Sequência Didática e Grade de correções propostas para um dado gênero poderiam ser produzidos para as aulas de ambas as áreas envolvidas neste estudo ou se seria necessário providenciar reajustes.

Para as análises, utilizamos os elementos constitutivos dos gêneros Biografia e Comentário Crítico, respectivamente, bem como as CL que deveriam ser desenvolvidas e mobilizadas a partir do trabalho proposto. Quanto às CL, pautamos nossos estudos nas Capacidades de Ação, Discursiva, Linguístico-Discursiva e de Significação, conforme mencionamos na discussão teórica deste texto.

No que diz respeito aos gêneros Biografia e Comentário Crítico, utilizamos os seguintes elementos, como mostra o Quadro 3.

Biografia	Comentário Crítico (Tognato; Dolz: 265-266)
Função social do gênero no sentido de “homenagem” ao biografado	Opinião crítica sobre o tema ou o texto
Fatos relevantes de modo a construir a imagem do biografado (tom não-ficcional)	Contribuições para a aprendizagem dos futuros professores.
Sequências textuais explicativa/expositiva (relatar os fatos) e descritiva (qualificar e categorizar o biografado)	Acordo ou desacordo com o texto e justificativa da própria opinião
Mecanismos de referenciação como forma de recategorização do biografado	Reflexão sobre tomar posicionamento em relação a algo e ter ideias.
Estratégias para garantir a verossimilhança ao texto	Explicitação de ideias e argumentos.
Marcas textuais de organização temporal (tempo verbal, dêiticos)	Uso de pronomes adequados.
Recursos para qualificar o biografado	Uso de verbos e tempos verbais adequados.
Marcas enunciativas de pessoalidade / impessoalidade	Uso de adjetivos/vocabulário adequados.
	Uso de palavras para expressar a opinião.
	Uso de ortografia, pontuação elementos da linguagem escrita apropriadamente.

Quadro 3: Elementos constitutivos dos gêneros de texto Biografia e Comentário Crítico

Assim, analisamos as produções dos alunos com base nos critérios supracitados, conforme instrumentalizados para o trabalho com suas produções, a fim de identificarmos os possíveis avanços no processo de aprendizagem e de escrita na proposta didática implementada.

4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA SD DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com o intuito de explicitar os procedimentos utilizados na implementação da SD de Língua Portuguesa, descrevemos a sistematização das aulas e atividades realizadas, tendo como foco o gênero de texto Biografia, no sentido de propiciar uma compreensão mais ampliada acerca do trabalho desenvolvido e seus objetivos de ensino, como mostra o Quadro 4.

OFICINAS	ENCAMINHAMENTOS
Explicação do contexto de produção das biografias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussão, com os bolsistas, sobre a ausência de uma “identidade da Fafipar⁹”, uma vez que a falta de registros gera a sensação de que a instituição não tem história; ➤ Proposição de uma exposição biográfica de “personalidades” da comunidade local de modo a construirmos a identidade da instituição por meio de seus integrantes; ➤ Proposição de produção de uma autobiografia.
Reconhecimento do gênero	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura de uma biografia do poeta Manoel de Barros; ➤ Leitura de poemas autobiográficos de Manoel de Barros.
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura da biografia de uma bolsista como forma de ilustrar uma boa produção do gênero; ➤ Análise das autobiografias propostas pelos alunos com o intuito de tematizarmos recursos que faziam o texto interessante ou aqueles que não permitiam uma boa realização do texto (clichês, ausência de detalhes, descrição pobre, entre outros).
Tensão entre ficção e verdade na narrativa biográfica;	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Discussão sobre a obra “A ilusão biográfica” de Pierre de Bordieu; ➤ Leitura de “homenagens fúnebres” como forma de percepção da seleção de informações operada quando da produção da biografia. ➤ Solicitação de que os bolsistas retomem os textos autobiográficos, reescrevendo-os a partir de uma fotografia de si – produção de texto-retrato.
Discussão das biografias ficcionais da Idade Média	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Leitura, em voz alta pelo professor, de dois capítulos de Contos e Lendas dos Cavaleiros da Távola Redonda; ➤ Proposição de que os alunos escrevam uma autobiografia mítica; ➤ Proposição de os alunos preencham seus currículos na plataforma Lattes e tragam, para a próxima aula, o resumo que a plataforma gera para cada pesquisador.
Montagem de painel comparativo dos vários modelos de autobiografia	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Solicitação de que os alunos componham, em forma de painel, uma colagem de todos os textos produzidos até o momento: autobiografia retrato, autobiografia mítica e biografia do Lattes; ➤ Discussão com os alunos sobre a veracidade e a ficcionalidade de cada um dos exemplares.

⁹ A Faculdade Estadual de Educação Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR existiu como “faculdade isolada” até 2013, quando passou a integrar a Universidade Estadual do Paraná (Unespar), constituindo-se como um campus da referida IES.

Análise de recursos linguístico-discursivos de biografias	➤ Análise de três biografias com o intuito de explicitar os recursos linguístico-discursivos utilizados para construir o “objeto” biografado.
Preparação da entrevista a ser feita com o personagem biografado	➤ Análise de uma entrevista feita com o poeta Manoel de Barros de modo a perceber como construir perguntas para conseguir informações relevantes para a produção das biografias; ➤ Escolha, pelos bolsistas, das pessoas que serão biografadas; ➤ Proposição das questões para a realização da entrevista.
Produção de uma biografia – versão preliminar	➤ Produção de biografia a partir das informações coletadas na entrevista.
Análise das versões preliminares de modo a produzir a versão final dos textos	➤ Análise de biografias produzidas pelos bolsistas para tematizar sobre os recursos linguísticos empregados de modo a orientar para a produção final dos textos.
Orientação individual de cada produção	➤ Produção final das biografias; ➤ Exposição das biografias-retratos no pátio da Unespar – <i>Campus</i> de Paranaguá durante evento promovido pelo curso de Letras.

Quadro 4 Etapas da implementação da SD de Língua Portuguesa

Assim, a partir do trabalho proposto, destacamos as CL que deveriam ser mobilizadas pelos estudantes, conforme ilustra o Quadro 5.

CAPACIDADES DE LINGUAGEM PREDOMINANTES	CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO PARA O GÊNERO BIOGRAFIA
CA, CS	Função social do gênero no sentido de “homenagem” ao biografado
CA, CS, CD	Fatos relevantes de modo a construir a imagem do biografado (tom não-ficcional)
CD	Sequências textuais explicativa/expositiva (relatar os fatos) e descritiva (qualificar e categorizar o biografado)
CD, CLD	Mecanismos de referência como forma de recategorização do biografado
CLD	Estratégias para garantir a verossimilhança ao texto
CD, CLD	Marcas textuais de organização temporal (tempo verbal, dêiticos)
CLD	Recursos para qualificar o biografado
CLD	Marcas enunciativas de personalidade / impessoalidade

Quadro 5: Capacidades de linguagem a serem mobilizadas no gênero Biografia

Na sequência, evidenciamos os resultados obtidos por meio da implementação proposta, destacando dois textos de dois alunos, referentes a sua produção inicial, conforme Figura 2, tomando por base as CL e os critérios supracitados.

TEXTO 1	TEXTO 2
<p>[P nasceu em Curitiba – Pr, no dia 25 de setembro de 1971, filha de Maria de Lurdes de Paula Coelho professora primária e tricoteira muito conhecida na cidade], [sempre morou em Paranaguá – Pr], [teve uma infância tradicional onde brincava na rua de pés descalços com a vizinhança], [de família humilde estudou em escolas públicas], [cresceu], e [aos 19 anos casou-se com P e com ele teve três filhos], [após 17 anos retornou os estudos, fez seu primeiro vestibular onde passou em 10 lugar no curso de pedagogia, da antiga FAFIPAR], [atualmente cursa Letras Português na UNESPAR – Campus Paranaguá e trabalho no Projeto PIBID]]</p>	<p>[Sou de família humilde], [nasci em 1 de janeiro de 1996 em Paranaguá, litoral do Paraná]. [Crescido em meio às ruas de areia e pés descalços, onde as brincadeiras de rua eram minhas redes sociais e os livros minha TV a cabo, fazendo-me assim sonhador desde criança]. [Imergido a gibis e romances literários, vi minha adolescência passar como borrão de uma bela pintura, com meus pais sempre batalhando para me dar uma boa educação e garantir meus estudos]. [O início da juventude, consegui meu primeiro emprego com carteira assinada] e [uma bolsa numa universidade pública], [trilhando ali o começo de uma nova etapa em busca de meus sonhos de infância].</p>

Figura 2: Produções iniciais do gênero autobiografia

Os dados acima permitem-nos identificar as respectivas CL mobilizadas pelos estudantes por meio dos seguintes aspectos:

- Função social do gênero no sentido de “homenagem” ao biografado (eleição de fatos) (CA, CS);
- Relevância dos fatos para a construção da imagem do biografado (tom não-ficcional) (CA, CS);
- Sequências textuais com foco na sequência explicativa/expositiva;
- Lacunas no uso da sequência descritiva (qualificação);
- Plano textual global:
 - Modo de introdução do texto: a maioria dos bolsistas inicia suas biografias no “modo tradicional”, utilizando os verbos “nasci, cresci, nasceu, cresceu” (CA, CD);
 - Ênfase na estrutura cronológica do texto: todas as biografias analisadas são contadas em ordem cronológicas, uma sequência temporal, de fato acontecidos na vida de cada um, tanto de vida quanto profissional;
 - Marcas textuais de organização temporal (tempo verbal, dêiticos).
 - Pessoa do discurso: biografias narradas em primeira pessoa e em terceira pessoa (CD);
 - Ausência de detalhes na narração das próprias histórias/biografias.: alguns bolsistas contaram suas histórias num único parágrafo, com escassez de detalhes, faltou reconhecer a presença do produtor e do personagem biografado (mecanismos de referência, recursos para qualificar o biografado e os fatos, marcas enunciativas de personalidade / impessoalidade) (CLD).

Após a implementação da SD, a partir dos resultados das produções iniciais, analisamos os resultados das produções finais dos estudantes sobre as quais, em função do espaço limitado neste texto, apresentamos somente um texto para exemplificar a correção da produção final de um dos estudantes, conforme disposto na

Figura 3. Além disso, evidenciamos os aspectos identificados quanto aos elementos constitutivos do gênero em foco.

<p>O menino que é só sucesso! O determinante para que uma pessoa seja feliz, de bem com a vida, bem-humorada, simpática e inteligente, nem sempre são as circunstâncias que a vida lhe proporciona, mas sim a forma que essa pessoa encara essas adversidades, transformando-as em força e determinação para seguir em frente e lutar com entusiasmo sem perder a esperança de lutar e vencer! E assim é Porfirio Lima Beira, [nascido em 18 de julho de 1987, na cidade de Paranaguá]. [Porém viveu quase toda sua vida em uma colônia afastada da cidade, chamada Tauany, que fica na divisa dos municípios de Paranaguá e Morretes], foi desse lugar que ele começou a traçar sua trajetória escolar até chegar ao tão sonhado curso superior. Nessa trajetória encontrou várias dificuldades, [desde a distância de dez quilômetros que tinha que andar diariamente para chegar ao primeiro colégio em que estudou nas séries iniciais e da merenda com bichinhos que tinha que comer lá]. [Até os apelidos que o colocavam já na adolescência em outro colégio posterior nas séries do ensino fundamental], [fato esse que de alguma maneira o fez se sentir inferior o tornando um menino retraído com poucos amigos por grande parte de sua adolescência e juventude.] Apesar de ter sido no colégio que encontrou as maiores dificuldades, foi lá também que começou seu gosto pela leitura e, com apenas 12 anos já tinha lido, <i>Macunaima, Os miseráveis e Memórias Póstumas de Brás Cubas</i>, muitas das vezes lia sem entender, mas mesmo assim não deixava de mergulhar nas viagens que a leitura lhe proporcionava. (...) Em 2011, de menino ingênuo e tímido, tornou-se agora a um menino grande e extremamente simpático, ao tentar pela segunda vez o vestibular para cursar Letras na FAFIPAR, passou, para a sua felicidade e de sua família! Mas como o caminho de quase todo mundo sempre têm pedras, eis que na do Porfirio surge mais uma, a alegria se mistura a tristeza e eis que no mesmo ano que ele realiza o sonho de, enfim entrar para a faculdade, seu pai vem a falecer de câncer, isso o fez entristecer muito, mas de maneira nenhuma o fez desistir. (...) Em 2015, agora a faculdade já sendo universidade teve suas atividades do ano letivo paralisadas devido a uma greve dos professores de todo o estado do Paraná. No primeiro momento, Porfirio sentiu medo de que isso prejudicasse seus estudos, afinal já estava no quarto ano prestes a se graduar. Mesmo com tal receio não se abateu e aderiu à luta, juntamente com amigos e professores. Participou ativamente de várias manifestações e sempre com a certeza de que essa luta era para um bem maior, a permanência da instituição e por um ensino gratuito e de qualidade, pois foi graças a essa instituição, professores e projetos que teve o prazer de conhecer e participar, que atribui sua paixão por se tornar um futuro professor, profissão essa que com toda certeza do mundo exercerá com muito amor, carinho e dedicação e com uma trajetória que será só sucesso!</p>	<p>Introdução, a partir de uma avaliação do biografado.</p> <p>Apresentação cronológica sobre os fatos da vida do biografado. Detalhes sobre fatos vividos Verbos no passado.</p> <p>Ordem cronológica de apresentação dos fatos. Recursos para qualificar os fatos vividos pelo biografado.</p> <p>Detalhamento da relação do biografado com a leitura. Interrupção da linha cronológica para apontar característica ao biografado.</p> <p>Ordem cronológica Inserção de comentários do biografado Qualificação dos fatos e do próprio biografado.</p> <p>Ordem cronológica – momento atual da produção Uso de recursos para qualificar os fatos e a atuação do biografado Comentários avaliativos do biografado Construção de uma imagem quase mítica do personagem</p>
---	---

Figura 3: Exemplificação de correção da produção final

Os dados acima e as análises das produções finais dos estudantes nos apontam alguns pontos fundamentais para a resignificação de nossas práticas formativas, bem como as capacidades de linguagem mobilizadas, tais como:

- Variações quanto à forma de introdução do texto em algumas biografias apresentadas (CD);
- Predominância da organização do texto a partir da cronologia da vida dos biografados (CD);
- Destaque na riqueza de detalhes para expressar qualidade dos textos, objetivando capturar o leitor (CLD);
- Presença do produtor textual em diversos momentos avaliando aspectos da trajetória do biografado (CLD).

Após a implementação da SD, foi possível perceber alterações significativas nas escritas dos estudantes envolvidos, uma vez que, a partir da experiência vivida, puderam compreender-se como protagonistas de seus textos, com a consciência de uma formação pela escrita. Não raras vezes, os professores em formação relatavam suas dificuldades com a elaboração das tarefas solicitadas e, nesses momentos, sempre teciam comparações com os estudantes da Educação Básica, ao se colocarem “no lugar” daqueles para quem ministrariam aulas. Desse modo, avaliamos que a prática, além de possibilitar o desenvolvimento das CL dos graduandos, propiciou também um importante espaço de formação docente.

4.2 RESULTADOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA SD DE LÍNGUA INGLESA

Em relação aos procedimentos utilizados na proposta de implementação da SD de Língua Inglesa, apresentamos um plano global da sistematização das aulas e atividades propostas para um maior entendimento trabalho realizado e seus objetivos de ensino, como mostra a Figura 4.

Ressaltamos que, embora o gênero de texto central nesta SD fosse o Anúncio de Serviço Público (*PSA – Public Service Announcement*)¹⁰, em termos de produção de texto, delimitamos nosso trabalho para o foco no gênero Comentário Crítico por possibilitar o desenvolvimento não somente das CL, mas também da capacidade argumentativa, uma vez que se trata de um texto da ordem do argumentar.

¹⁰ Ver detalhes sobre descrição e análise desta proposta de SD e os resultados de sua implementação em Tognato e Dolz (2016). Este gênero de texto envolve a venda de ideias e não de produtos e visa a persuadir os leitores a defenderem uma causa social.

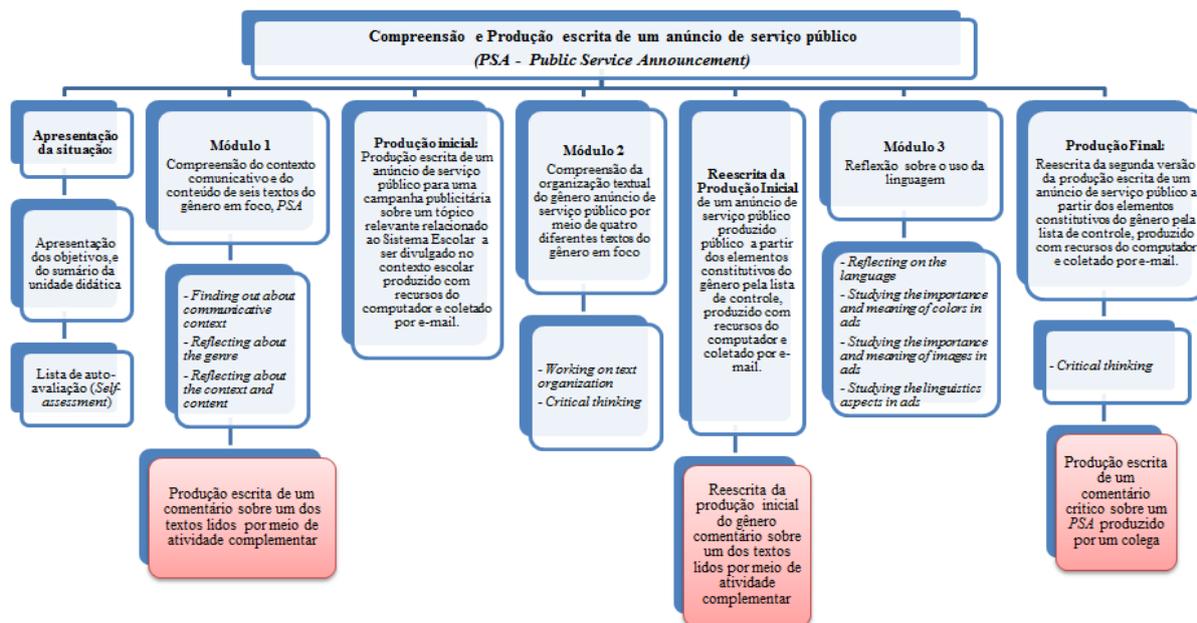


Figura 4: Plano global da SD de língua inglesa implementada
Fonte: Tognato e Dolz (2016).

Destacamos em rosa as atividades que sofreram reajustes no processo de implementação e por envolverem a produção escrita, revisão e reescrita, a fim de evidenciarmos as fases em que a produção do Comentário Crítico ocorreu. Ressaltamos também que alguns reajustes e/ou reconfigurações sobre o trabalho com este gênero foram feitas com o intuito de melhor contribuir para a produção dos textos. Para um maior entendimento das atividades propostas, apresentamos a macroestrutura da SD, implementada, no Quadro 6.

DIDACTIC SEQUENCE: ADVERTISEMENT: REFLECTING ABOUT CITIZENSHIP <i>Reading comprehension and writing of a Public Service Announcement (PSA)</i>		
STAGES OF THE PROCESS	PROPOSAL OF THE ACTIVITIES	PREDOMINANT LANGUAGE CAPACITIES (AC - Action Capacity; DC - Discursive Capacity; LDC - Linguistic-Discursive Capacity; SC - Signification Capacity)
Presentation of the situation	<ul style="list-style-type: none"> Present the objectives and the summary of the didactic unity; Answer the list of self-assessment. 	AC, DC, LDC, SC
Module 1	<ul style="list-style-type: none"> Comprehend the communicative context and the content from six texts of the genre to be studied, PSA, involving the following activities: <ol style="list-style-type: none"> <i>Finding out about communicative context</i> <i>Reflecting about the genre</i> <i>Reflecting about the context and content</i> 	AC, DC, LDC, SC

	<ul style="list-style-type: none"> · Writing activity: produce a Critical Comment about one of the texts read through a complementary activity. 	
Initial Production	<ul style="list-style-type: none"> · Writing activity: produce a PSA for an advertising campaign about a relevant subject related to the School System in order to be published at the school context produced with resources from the computer and collected through e-mail. 	AC, DC, LDC, SC
Module 2	<ul style="list-style-type: none"> · Recognize the textual organization of the genre PSA through four different texts of this genre, involving these activities: <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Working on text organization</i> b) <i>Critical thinking</i> 	AC, DC, LDC, SC
Rewriting of the Initial Production	<ul style="list-style-type: none"> · Writing: rewrite the PSA produced from the characteristics of this genre through the list of control with computer resources collected through e-mail; · Writing: rewrite the Critical Comment produced about one of the texts read through the complementary activity. 	AC, DC, LDC, SC
Module 3	<ul style="list-style-type: none"> · Reflect about the use of the language, involving the following activities: <ul style="list-style-type: none"> a) <i>Reflecting on the language</i> b) <i>Studying the importance and meaning of colors in ads</i> c) <i>Studying the importance and meaning of images in ads</i> d) <i>Studying the linguistic aspects in ads</i> 	DC, LDC, SD
Final Production	<ul style="list-style-type: none"> · Writing: rewrite the second production of the PSA from its characteristics according to the list of control produced with computer resources and collected through e-mail; · <i>Critical thinking;</i> · Writing: produce a Critical Comment about a PSA produced by one of the classmates. 	AC, DC, LDC, SC

Quadro 6: Macroestrutura da SD com foco no ASP como um gênero central e no Comentário Crítico como gênero periférico

Fonte: Tognato e Dolz (2019), com base em Tognato e Dolz (2016).

No que concerne às análises das produções iniciais dos estudantes, utilizamos uma grade de correção contendo os elementos constitutivos do gênero de texto Comentário Crítico, tomando por base as CL, identificando a predominância destas, conforme evidencia o Quadro 7.

PREDOMINANT LANGUAGE CAPACITIES (AC – Action Capacity; DC – Discursive Capacity; LDC – Linguistic-Discursive Capacity; SC – Signification Capacity)	CRITERIA FOR THE CORRECTION OF THE CRITICAL COMMENT GENRE	VALUE
AC	Has criticism about the theme or the text.	
AC, SC	Offers contributions to the future teachers' learning.	
DC	Agrees or disagrees with the text and justifies the opinion.	
DC	Reflects about taking a stand on something and having ideas.	
DC	Shows clear ideas and arguments.	
LDC	Makes use of adequate pronouns.	
LDC	Makes use of adequate verbs or verb tenses.	
LDC	Makes use of adequate adjectives/vocabulary.	
LDC	Makes use of words to express opinion.	
Transversal Dimensions	Uses spelling, punctuation and written language elements appropriately.	

Quadro 7: Grade de correção e avaliação do Comentário Crítico para a produção inicial
Fonte: Tognato e Dolz (2019), com base em Tognato e Dolz (2016).

Na sequência, apresentamos exemplos da produção inicial, sua reescrita e da produção final de uma professora em formação (PF), participante deste estudo, conforme mostram as Figuras 5 e 6, a partir dos estudos de Tognato e Dolz (2019).

First production
<p>I don't agree with the bullying so I liked the campaign that the billboard company in Massachusetts did, because the people think the bullying no is one problem that it happens our day by day, for example, on the street, at work, in traffic, at home and primarily at school.</p> <p>Researches (sho) shows that the bullying is a very serious thing, because a <u>people</u> who is bullying's victim can even kill yourself.</p> <p>I think that was very important that attitude of the billboard because is it necessary to fight the bullying.</p>
Rewritten version
<p>I do not agree with bullying so I liked the campaign that Billboard Company in Massachusetts made, considering the people think bullying is not a problem that happens in everyday life, but it happens yes and is it necessary to fight it. The places when we find more bullying cases are on the street, at work, in traffic, at home and especially in schools.</p> <p>Researches accomplished about the problems caused by bullying, were publish in Psychological Science, a journal of the Association for Psychological Science, showed bullying is it influences negatively on social relationship and in psychological people.</p> <p>Therefore I think that attitude of the billboard was very important to show the problem and to involve people in the fight against bullying.</p>

Figura 5: Produções escritas da professora em formação
Fonte: Tognato e Dolz (2019: 268).

Critical production
<p>The text is about the “Social Inclusion”. The text tell me that if I do not know love, I can only respect because who is different is special, that must to respect the all difference. The PSA considering the audience, support and goals in its writing. The audience because this PSA will put at place of education, at college. The PSA have arguments to convince the readers to take a stand because used the nonverbal and verbal text, the colors that are according the theme. The text promote interaction (between) between the reader and the text because the sentiments of people are provoke when them read this PSA. This is coherent with institution’s intentional because the text is about education and the mean of circulation it’s also to teachers in formation.</p> <p>The PSA it’s good for me because it’s possible understand its goal and it provoke us take a stand.</p>

Figura 6: Produção escrita final da professora em formação
Fonte: Tognato e Dolz (2019: 273).

As produções escritas da PF, na Figura 5, indicam indícios de desenvolvimento no que tange a sua capacidade argumentativa ao usar expressões, tais como: “I agree with the campaign”, “because”, evidenciando um posicionamento sobre o texto lido e acrescenta palavras e expressões para evidenciar sua posição sobre a função social do *outdoor* no fim do texto. Isso mostra que a PF atendeu aos critérios do gênero Comentário Crítico, apontando para a mobilização de todas as CL.

Com isso, constatamos que os resultados deste trabalho, envolvendo reescrita, permite-nos trabalhar os obstáculos e necessidades de aprendizagem de modo a identificar possíveis avanços neste processo. Ademais, este estudo nos possibilitou revisar nossa proposta de uma Grade de Correção com elementos constitutivos a partir das CL no sentido de fazer reajustes, a fim de melhor atender as necessidades de aprendizagem dos estudantes, o que apresentamos no Quadro 8.

PREDOMINANTL ANGUAGE CAPACITIES	CRITÉRIA INHERENTTO THE CRITICAL COMMENT GENRE	Value
REWRITINGRITA		
PLANNING		
AC, SC, DC	1. Introduction of the text point out the theme and objective through presentation of facts, situations or ideas with illustration of examples.	
AC, SC, DC	2. Reflection about the positioning on the content of the text, presenting a problem with explanations for and/or analysis of the supposed problem.	
DC	3. Critical opinion with justification for the arguments to convince or persuade the reader on the subject	

	treated, showing the argumentative taking of responsibility to enter the text and go to another one.	
DC	4. Concordance or disagreement of the text with justified opinion to refute the subject treated in a text read.	
DC	5. Conclusion of the text through a synthesis of opposing / contradictory ideas, reaffirmation of the position assumed, appreciation of the subject studied or opening to a new problematic aspect provoking the debate.	REVISION AND REWRITING
TEXTUALIZATION		
DC, LDC	6. Logical-argumentative (because, among others) and numerical organizers (first, last, among others), expressions to support the argumentation and use of modal marks to give the opinion.	
DC, LDC	7. Connectives or other mechanisms of connection: locutions, conjunctives, adverbial attachments with recovery of signification by the deictic words.	
DC, LDC	8. Use of verbs of opinion and tenses appropriate to the genre, such as: - use of the present indicative (or subjunctive) to present the question, the arguments and the counter-arguments; - use of the past tense to give an explanation or expose data.	
AC, SC	9. Attention to the characteristics of the genre.	
TRANSVERSAL DIMENSIONS		
LDC	10. Other linguistic aspects / transversal aspects not inherent to the genre in focus, such as appropriate use of: - personal pronouns, objective pronouns, possessive and possessive adjectives, statements to make pronominal references; - adverbs, adjectives; - verbal and nominal cohesion; - Spelling and punctuation. - other possible notes.	
TOTAL VALUE		

Quadro 8: Grade de Correção para a produção final do gênero Comentário Crítico
Fonte: Tognato e Dolz (2019: 274-275), com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010).

Os resultados obtidos com a implementação da SD para a Língua Inglesa nos permitiram constatar que uma proposta de ensino de línguas pelo procedimento da SD com foco na escrita como processo pode ser um instrumento mediador da aprendizagem e potencializador do desenvolvimento do estudante, no caso do professor em formação.

Este trabalho também evidencia a possibilidade de se trabalhar dois gêneros de texto da ordem do argumentar diferentes e que a passagem de um gênero a outro permite o desenvolvimento da sua capacidade argumentativa, bem como a “progressão possível das aprendizagens” (Tognato; Dolz, 2016: 60).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as produções iniciais e finais relativas à SD para o gênero Biografia, em Língua Portuguesa, percebemos uma melhoria sensível nos textos, com a inserção de pontos tematizados durante a experiência como: a) variadas formas de introdução do texto; b) organização textual cronológica; c) recursos textuais para gerar interesse em possíveis leitores; c) marcas enunciativas de avaliação e autoria. Além das questões textuais, contudo, frisamos a importância de uma formação docente pela escrita, uma vez que, como futuros profissionais da área, compreendemos a necessidade de vivenciarem o experimento da SD como aprendizes antes de assumirem a posição de condutores da ferramenta didática.

No que se refere à implementação da SD de Língua Inglesa, às produções escritas da PF, quanto à produção inicial e sua reescrita, identificamos uma melhoria do texto pela supressão de palavras, inserção de outras e alterações de termos, com o objetivo de atender aos critérios elencados na Grade de Correção, tais como: a) crítica ao tema do texto; b) expressão de algo aprendido com o texto; c) reflexão sobre tomar posicionamento sobre algo; d) clareza de ideias e argumentos; e) uso de pronomes adequados; e) uso de verbos e tempos verbais adequados; f) uso de adjetivos e vocabulário adequados; g) uso de palavras para expressar opinião; h) ortografia, pontuação, preposições e outras possibilidades; e, i) mobilização de todas as CL, enfatizando o uso da CA, CLD e CS, evidenciando alguns avanços em sua capacidade argumentativa.

Em relação aos resultados da produção final da PF, constatamos, os seguintes aspectos: a) foco na descrição do gênero estudado na SD (*PSA*) na produção do gênero Comentário Crítico; b) menção à função social de alguns elementos constitutivos do gênero Anúncio de Serviço Público, que pode ser um recurso argumentativo por expressar um entendimento de um dos elementos constitutivos do gênero Comentário Crítico.

As análises nos permitiram refletir sobre as possíveis articulações entre os saberes necessários à formação docente, as práticas formativas, os obstáculos de aprendizagem e de formação dos futuros professores e sobre os possíveis reajustes necessários e adequados ao dispositivo didático, conforme as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento do professor em formação em língua portuguesa e em língua inglesa.

Assim, retomando os questionamentos norteadores deste estudo, apontados na introdução deste trabalho, sobre as contribuições da utilização de ferramentas didáticas que possam ser comuns ao ensino de línguas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa e os aspectos por meio dos quais as práticas formativas no ensino de línguas podem ser (re)configuradas a partir da implementação de ferramentas didáticas que possam contribuir para a formação docente inicial, concluímos que, do ponto de vista comparativo, foi possível perceber, nesta experiência piloto, que as primeiras produções escritas em Língua Portuguesa apresentaram lacunas em termos da mobilização estilística de recursos linguísticos. No entanto, com relação à representação do gênero Biografia, bem como do plano geral do texto, as produções iniciais demonstraram um conhecimento anterior por parte dos estudantes. As primeiras produções escritas em Língua Inglesa também apresentaram lacunas tanto na representação do gênero (descrição sem avaliação crítica), quanto no uso dos recursos linguísticos recorrentes no gênero e nos aspectos transversais à língua.

Contudo, apesar das diferenças observadas, percebemos avanços por meio da comparação entre as produções dos estudantes, o que nos leva a constatar que este trabalho proporcionou contribuições quanto à utilização de ferramentas didáticas que possam ser comuns ao ensino de línguas nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, uma vez que possibilitaram um trabalho sistematizado e organizado para o ensino da escrita como processo com vistas ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos professores em formação. Ademais, quanto aos aspectos por meio dos quais as práticas formativas no ensino de línguas podem ser (re)configuradas a partir da implementação de ferramentas didáticas no sentido de contribuir para a formação docente inicial, os resultados nos evidenciaram que tais reconfigurações podem ocorrer tanto no que diz respeito às propostas de atividades quanto nos critérios de avaliação dos textos a serem produzidos.

Esperamos que os resultados deste estudo possam auxiliar para a resignificação de ferramentas de ensino e aprendizagem, de práticas formativas a serem implementados no contexto de formação inicial de professores de línguas, contribuindo para uma compreensão mais ampliada acerca da SD e da importância de se estabelecer e sistematizar critérios e/ou elementos constitutivos dos gêneros de texto a partir das CL via ensino com base em gêneros. Além disso, esperamos que os resultados deste trabalho possam motivar estudos e pesquisas futuras no sentido de

continuarmos o debate social referente ao ensino de línguas, envolvendo práticas educacionais articuladas entre as áreas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa com vistas ao desenvolvimento profissional do professor de línguas.

REFERÊNCIAS

- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.
- BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O trabalho com uma sequência didática de receitas em língua inglesa em uma escola pública. **Horizontes**, v. 32, n. 1, 2014.
- BORGES, Flávia Girardo Botelho. **Os gêneros textuais em cena**: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil. **RBLA**, Belo Horizonte, v.12, n.1, p.119-140, 2012.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 1997/2009.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem com base em gêneros textuais. In: **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina, PR: UEL, 2007.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: Dias, R.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.
- 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. (Org.). **Gêneros Textuais e Formação Inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. 1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 357-380.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215. Jan./jun. 2010.
- 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 *et al.* (Org.). **Linguística Aplicada e sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011, v.1. p. 17-40.
- DE PIETRO, J.-F.; ERARD, S.; KANEMAN-POUGATCH, M. Un modele didactique du “débat”: de l’objet social à la pratique scolaire. **Enjeux**, v. 39/40, p. 100-129, 1996/1997

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. Os gêneros textuais como unidade de trabalho. In: DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldade de aprendizagem**, p. 39-60, 2010.

DOLZ, Joaquim. Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor en el aula. In: VILLANUEVA, Joan Vallès; RODRÍGUES, Dolores Álvarez.; CASTILLO, René Rickenmann del. (ed.) **L'activitat docent. Intervención, innovación, investigación**. Girona: Documenta Universitaria, 2011. 426p.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, 2016, 32-1, 237-260.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In Schneuwly, B.; Dolz, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FOGAÇA, D. C.; TOGNATO, M. I. R.; MIQUELANTE, M. A. Reflexões de uma professora em formação inicial como participante do Pibid de Língua inglesa: relato de experiência. In: KRAWCZYK, A. C. de D. B.; GAGNO, R. R.; VIEIRA, L. A.; MACHADO, C. J. (Orgs.). **Pibid e RP da Unespar**: sobre esperar em um período incerto para a docência. Paranavaí: Unespar, 2020.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, Renilson José. A escrita na sala de aula do ensino fundamental. **Interacção e escrita**: 1º Seminário de Ensino e Aprendizagem de Línguas. Maringá, 2007.

GASPAROTTO, Denise Moreira. MENEGASSI, Renilson José J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Revista Calidoscópico**, v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.

HENRIQUE, Marta Aparecida Broietti; AMORIM, Neuraci Rocha Vidal. Modelo Didático como uma ferramenta para o ensino de escrita do gênero relato pessoal. **CLARABOIA**, Jacarezinho/PR, n.15, p. 69-96, jan./jun, 2020. ISSN: 2357-9234.

HOFSTETTER, Rita ; SCHNEUWLY, Bernard. (2009). « Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation ». In: HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. **Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes**. Bruxelles : De Boeck, p. 6-22.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. p. 547-573, out. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349>. Acesso em: 14 jun. 2020.

MENEGASSI, Renilson José. **A internalização da escrita no ensino fundamental**. Material de circulação interna no Grupo de Pesquisa “Interação e escrita no ensino e aprendizagem”, mimeo. 2005.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. **A produção textual e o ensino**. Maringá: EDUEM, 2010. (Formação de Professores em Letras – EAD; nº 6).

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica** – Língua Portuguesa. Paraná, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008

PARANÁ. **Referencial Curricular Do Paraná**. Paraná, PR: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2018.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y educación**, v. 8, n. 2, p. 31-41, 1996.

PINTO, S. M.; TOGNATO, M. I. R.; MIQUELANTE, M. A. Produção de atividades didáticas: uma experiência desafiadora proporcionada pelo Pibid de Língua Inglesa na formação inicial: relato de experiência. In: KRAWCZYK, A. C. de D. B.; GAGNO, R. R.; VIEIRA, L. A.; MACHADO, C. J. (Orgs.). **Pibid e RP da Unespar**: sobre esperar em um período incerto para a docência. Paranavaí: Unespar, 2020.

PONTARA, Claudia Lopes. Textual Genre and the didactic sequence providing a meaningful linguistic analysis teaching through written production in English Language. 2015. 438 f. **Dissertation** (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RUIZ, Eliane.D. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. 1.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: contexto, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Simone Bueno borges da. A retextualização dos conceitos de letramento, texto, discurso e gêneros do discurso nos PCN de língua portuguesa. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 45, n. 2, p. 225-238, Dec. 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132006000200005&lng=en&nrm=iso>. access on 28 Apr. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132006000200005>.

STUTZ, Lúcia; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum**: Estudos da Linguagem, v. 14, p. 569-589, 2011.

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

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues; DOLZ-MESTRE, Joaquim. Implementação e análise de um dispositivo didático na formação de professores de Língua Inglesa: possíveis reconfigurações. **Práticas de leitura e escrita em contextos escolares e não escolares**, 2016.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues; DOLZ-MESTRE, Joaquim. Writing as a process in teacher education: analysis of a didactic sequence. In: BAZERMAN, Charles *et al* (Orgs.) *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. **Knowing**

writing: Writing Research Across Borders. 1.ed. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues; DE OLIVEIRA, Juliane Almeida. A Sequência Didática na formação inicial de professores de língua inglesa: escrita como processo e as capacidades docentes. **Revista Interfaces**, v. 9, n. 4, p. 185-200, 2018.

VIGNOLI, Jacqueline Sanches; COSTA, Iara Bemquerer. Procedimentos didáticos e o conceito de gênero discursivo: análise de uma produção Didático-Pedagógica do PDE/PR. **Entretextos**, v. 13, n. 1, 2013.