

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS NÍVEL DE
MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: INTERFACES ENTRE LÍNGUA E LITERATURA

ANA PAULA COSTA FURMAN

O TRABALHO COM A ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: PROPOSTAS E
PRÁTICAS

GUARAPUAVA

2020

ANA PAULA COSTA FURMAN

**O TRABALHO COM A ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA: PROPOSTAS E
PRÁTICAS**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Centro-Oeste, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, Curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Interface entre Língua e Literatura.

Orientadora: Prof^a. Dra. Cibele Krause Lemke

Coorientadora: Prof^a. Dra. Lidia Stutz

GUARAPUAVA

2020

Catálogo na Publicação
Biblioteca Central da Unicentro, Campus Cedeteg

F986t Furman, Ana Paula Costa
O trabalho com a escrita em língua inglesa: propostas e práticas / Ana Paula Costa Furman. -- Guarapuava, 2020.
xvii, 123 f. : il. ; 28 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração: Interface entre Língua e Literatura, 2020.

Orientadora: Cibele Krause Lemke
Coorientadora: Lidia Stutz
Banca examinadora: Maria Izabel Rodrigues Tognato, Luciane Barreta

Bibliografia

1. Letras. 2. Formação docente inicial. 3. Relação teoria e prática. 4. Ensino de línguas. 5. Escrita. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Letras.

| CDD 410



TERMO DE APROVAÇÃO

Ana Paula Costa Furman

“PORTFÓLIO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA INGLESA: A PRÁXIS DO PROFESSOR NO TRABALHO COM A ESCRITA”

Dissertação aprovada em 11/02/2020 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração Interfaces entre Língua e Literatura, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof.(a) Dr.(a) Cibele Krause Lemke– UNICENTRO – Presidente/Orientador(a)

Prof.(a) Dr.(a) Lidia Stutz - UNICENTRO - Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) Maria Izabel Rodrigues Tognato- UNESPAR/PPGSeD - Membro Titular

Prof.(a) Dr.(a) Luciane Baretta -UNICENTRO - Membro Suplente

A Deus, que me concedeu fé,
sabedoria, persistência e coragem
para alcançar mais um sonho.

A minha família, pelo imenso
amor, incentivo, paciência e
apoio. A vocês, meu amor,
respeito e eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha Fortaleza, meu Criador, maior fonte de força, amparo, cuidado. O Pai que sempre me ouviu e esteve comigo, nos momentos mais felizes e mais difíceis. Sou muitíssimo grata por tudo o que tenho e sou!

A meu pai, Eugenio, minha mãe, Donizete, e minha irmã, Amanda, agradeço imensamente pelo apoio constante, pela fonte de amor e de cuidado que sempre representaram a mim, em todos os momentos. Vocês ensinaram os primeiros conhecimentos da vida: humildade, respeito, responsabilidade, felicidade, perdão, amor... Sem vocês eu nunca teria chegado até aqui! Vocês são os maiores tesouros que Deus me deu! Meu amor por vocês é imensurável.

Agradeço ao Daniel, que surgiu em minha vida durante a realização do Mestrado, trazendo alegria, tranquilidade, amor e esperança. Você é, também, um dos grandes tesouros que Deus me concedeu. Sou grata pelo seu apoio, incentivo, cuidado, preocupação, por não me deixar desanimar, por sonhar e viver a vida comigo. Muito obrigada, meu amor! Juntos, teremos muitas conquistas!

A minha querida orientadora, Cibele, que me acolheu com carinho, aceitou permear pelos caminhos da formação docente e da escrita comigo. Sempre esteve pronta a me auxiliar, com uma sabedoria admirável. Sou muito grata a tudo! Estendo, também, meus agradecimentos a minha coorientadora, Lidia, pelas palavras de incentivo, pela grande colaboração a minha pesquisa. Gratidão, ainda, pelas contribuições grandiosas no desenvolvimento desta pesquisa, às professoras Maria Izabel Rodrigues e Luciane Baretta, integrantes da mesa do exame de qualificação. Vocês fazem parte dessa história comigo.

Sou grata a UNICENTRO, instituição que me ensinou muito, possibilitou-me conhecer outros horizontes, encontrar pessoas especiais, realizar mais um dos meus sonhos. Agradeço aos colegas de mestrado pela troca de experiências, conhecimentos, pelo consolo e companheirismo em nosso percurso de estudo, em especial à Gabriela, Ana Caroline, Daniele e Edan.

Obrigada aos nossos queridos professores do Mestrado, pelos grandes ensinamentos, trocas de experiência. Além disso, aos secretários do programa, sempre prontos a ajudar.

Não poderia deixar de agradecer também à Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – *Campus* de Campo Mourão, pela grande mudança que promoveu na minha

vida! Proporcionou conhecer pessoas incríveis e essenciais para que chegasse até aqui. Agradeço aos meus professores, Adriana Beloti, Adriana Polato, Sandro, Wilma, Willian, Belinha, Bruna. Assim como, minhas colegas, Juliane, Gabriela, Nayara, Andressa, Ana Carla, Ana Maria, Isabel, Jessica, Aline. Além das minhas parceiras/irmãs, Raquel, Patrícia, Jocieli e Joyce, que dividiram suas vidas comigo, bem como compartilharam seus sonhos, dentre eles, o mestrado.

Agradeço a todos que torceram por mim, ajudaram-me de alguma forma, direcionaram a mim orações, palavras de incentivo e carinho, amigos, familiares, conhecidos. Obrigada!

*Fica tranquilo,
não se desespera.
Se foi Deus quem prometeu
a promessa está de pé,
somente espera.
Mantenha a calma,
não perca a fé.
Se o teu joelho está no chão,
teu inimigo não consegue ficar de pé.
Fica tranquilo,
Deus está providenciando um sorriso,
pra aquela noite que você passou aflito.
O seu gemido será substituído
por um hino de vitória.
Não ceda agora,
não se limite apenas ao teu sofrimento,
Deus sabe exatamente o que está fazendo,
por mais que hoje você não esteja entendendo.*

*O segredo é confiar!
O segredo é descansar!
Tem um sorriso te esperando quando esse dia raiar!*

Trecho da música “Fica Tranquilo”, de Kemilly Santos.

FURMAN, Ana Paula Costa. **O trabalho com a escrita em língua inglesa: propostas e práticas**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, 2020.

RESUMO: Nesta pesquisa, propomo-nos a realizar um estudo sobre professores em formação docente inicial do curso de Letras Português/Inglês, de uma universidade estadual pública do noroeste do Paraná. Objetivamos compreender como ocorre a práxis desses professores em suas atuações na educação básica, durante a efetuação do Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa II, concernente ao quarto ano do curso, no que tange à prática discursiva de escrita. Para tanto, sustentamo-nos no conceito de práxis (PIMENTA, 2006), na concepção de escrita processual, conforme preveem os documentos oficiais (BRASIL, 1998; 2000; PARANÁ, 2008; BRASIL, 2017; 2018) e discutem autores da área (CRISTOVÃO; TORRES, 2006, BEATO-CANATO, 2009; RAMOS, 2011; VILLAS BOAS, 2013; GARCIA; SILVA, 2013; CHEUNG, 2016). À luz da Linguística Aplicada, a pesquisa documental, de abordagem qualitativo-interpretativa, conta com análise do Portfólio Acadêmico produzido pelos professores em formação docente inicial, acerca do trabalho realizado durante o estágio de Língua Inglesa, considerando o processo de produção dos documentos e os materiais didáticos utilizados na regência. Constatamos que os professores em formação inicial embasaram parcialmente seus trabalhos no ensino da escrita pela intrínseca relação teoria e prática, isto é, considerando a situação da sala de aula para propor atividades teórico e metodologicamente coerentes com esse contexto e com o que estabelecem os documentos de ensino. Sendo assim, o desenvolvimento da escrita dos alunos pode vir a encontrar barreiras devido às possíveis lacunas no trabalho dos futuros professores. Logo, para que os futuros professores possam alcançar resultados mais efetivos em suas atuações pedagógicas, durante a realização dos estágios obrigatórios dos cursos, bem como em futuras práticas em sala de aula, faz-se necessário que os cursos de formação docente promovam uma relação maior articulação entre teoria e prática, mais especificamente, em relação ao ensino de escrita processual.

Palavras-chave: Formação docente inicial; Relação teoria e prática; Ensino de línguas; Escrita.

FURMAN, Ana Paula Costa. **The work with writing in English: proposals and practices.** Master's degree thesis (in Letras). Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, 2020.

ABSTRACT: In this research, we propose to develop a study on initial teacher education of the Portuguese/English language course, from a public Northwestern State University of Paraná. We aim to understand how these teachers' praxis occurs in their activities in basic education, during the Supervised Pre-service Teacher period of English Language II, concerning the fourth year of the course, regarding the discursive writing practice. For this purpose, we rely on the concept of praxis (PIMENTA, 2006), on the conception of procedural writing, in accordance with the official documents predictions (BRAZIL, 1988; 2000; PARANÁ, 2008; BRASIL, 2017; 2018) and discuss authors of the area (CRISTOVÃO; TORRES, 2006; BEATO-CANATO, 2009; RAMOS, 2011; VILLAS BOAS, 2013; GARCIA; SILVA, 2013; CHEUNG, 2016). In the light of Applied Linguistics, the documentary research, of a qualitative-interpretative approach, based on an analysis of the Academic Portfolio produced by teachers in initial formation, about the work developed during the English Language Pre-service Teacher period, considering the process of documents elaboration and didactic materials used during the practicum. We found that the teachers in pre-service teacher education partially based their portfolios in the teaching of writing by the intrinsic relation theory and practice, namely, considering the situation of the classroom to propose activities theoretically and methodologically coherent with this context and with what is established by the educational documents. Thus, the development of students' writing may come up against barriers due to possible gaps in the work of future teachers. Therefore, in order for future teachers to achieve more effective results in their pedagogical activities, during the accomplishment of mandatory internship of the courses, as well as future classroom practices, it is necessary that teacher training courses promote a greater articulation between theory and practice, more precisely, in relation to teaching procedural writing.

Keywords: Initial teacher training; Relationship theory and practice; Language teaching; Writing.

LISTA DE ABREVIACOES

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- DCE – Diretrizes Curriculares da Educação Básica
- LI – Língua Inglesa
- ISD – Interacionismo Sociodiscursivo
- LA – Linguística Aplicada
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação  Docência
- PTD – Plano de Trabalho Docente
- TPA – Trecho do Portfólio Acadêmico

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Etapas no processo de ensino e aprendizagem da escrita.....	19
Quadro 2. Técnicas e métodos para realizar a escrita.....	41
Quadro 3. Ciclo (australiano) de ensino e aprendizagem de escrita: com base em gênero.....	43
Quadro 4. Síntese da proposta de pesquisa em termos metodológicos.....	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Conteúdo estruturante do PTD do Professor A.....	94
Figura 2. Item da Justificativa/Objetivos relativos à produção escrita.....	95
Figura 3. Encaminhamento Metodológico do PTD do Professor A.....	96
Figura 4. Descrição da Recuperação.....	97
Figura 5. Plano do Trabalho Docente do Professor B.....	99
Figura 6. Plano de Aula número 4 do Professor B.....	104
Figura 7. Material didático: Principais características do gênero <i>Biography</i>	105
Figura 8. Questionário para levantamento de dados dos alunos.....	106
Figura 9. Encaminhamento da produção escrita: <i>Biography</i>	107
Figura 10. Conceituação dos <i>modifiers</i> e exemplificação em frases.....	109
Figura 11. Encaminhamento da produção escrita: <i>Short Autobiography</i>	110

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	16
1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	18
1.1. Objetivos geral e específicos.....	22
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
2.1. Concepção dialógica e interacionista de linguagem.....	23
2.2. Métodos e abordagens no ensino de línguas.....	28
2.3. Concepção de escrita no ensino da Língua Inglesa.....	33
2.3.1. Metodologias para o ensino de escrita em LI.....	41
2.4. A escrita nos PCN.....	46
2.5. A escrita nas DCE.....	52
2.6. A escrita na BNCC.....	55
2.7. Postulações sobre a formação e prática docente.....	59
2.8. Bases teóricas do Portfólio Acadêmico.....	67
3. DIMENSÃO METODOLÓGICA.....	71
3.1. A pesquisa documental de abordagem qualitativo-interpretativa.....	71
3.2. Contexto da pesquisa.....	75
3.3. O Portfólio Acadêmico no Curso de Letras.....	76
3.4. Tratamento dos dados.....	80
4. ANÁLISE DOS PORFÓLIOS ACADÊMICOS.....	83
4.1. Fundamentação teórico-metodológica.....	83
4.1.1. Professor A.....	84
4.1.2. Professor B.....	88
4.2. Plano de Trabalho Docente e Planos de Aula.....	92
4.2.1. Professor A.....	93
4.2.2. Professor B.....	98
4.3. Material didático.....	105
4.3.1. Professor A.....	105
4.3.2. Professor B.....	108

4.4. A práxis no trabalho com a escrita.....112

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....115

REFERÊNCIAS.....119

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O interesse em pesquisar a formação docente inicial, mais especificamente o modo como futuros professores são preparados para atuar em situação de ensino com a prática discursiva da escrita na Língua Inglesa, surgiu por meio de estudos, reflexões, pesquisas e atuações no contexto escolar durante a graduação. Nesse período, alguns questionamentos foram suscitados, tais como: porquê trabalhar a escrita na Educação Básica é importante? Como os professores em formação relacionam teoria e prática no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa na Educação Básica? Quais teorias e metodologias são mais pertinentes? Como trabalhar a produção textual escrita de maneira mais efetiva? O que não pode ser deixado de lado no ensino de escrita para o contexto do Ensino Fundamental e Médio nas escolas públicas? Quais são as principais dificuldades que podem ser encontradas pelo professor em sua prática docente? Tais questionamentos fazem parte das motivações para a realização do trabalho em questão, portanto, não se tratam das perguntas de pesquisa.

Ao observar uma grande dificuldade no ensino de escrita em Língua Inglesa (LI), na Educação Básica, especialmente em colégios públicos de cidades do noroeste e do centro do Paraná, foi possível constatar que tal fato pode estar relacionado ao processo de formação docente inicial dos docentes. Muitas vezes, o processo apresenta lacunas. Essa questão está em consonância às pesquisas de Cristovão e Gimenez (2004), e Medeiros (2015), que nos permitem chegar à conclusão da grande importância que possui um estudo teórico-metodológico consistente durante o momento de formação docente inicial para a obtenção de um trabalho pertinente na prática pedagógica. Logo, a ausência de uma formação consistente, na qual todas as capacidades linguísticas estejam interligadas, implica em lapsos na atuação dos futuros docentes, o que pode acarretar precarização no desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Por essas razões, buscamos ampliar nossas reflexões acerca do desenvolvimento da escrita na disciplina de língua inglesa, no Ensino Fundamental, a fim de contribuir com estudos e pesquisas da área, bem como, com cursos de formação docente inicial em Letras de LI.

Pesquisar o âmbito de formação docente inicial de Letras LI, de uma universidade estadual do Paraná é significativo e importante para mim, não somente pelo fato de ser uma pesquisadora em formação, mas também por ter participado do contexto investigado. Por isso, além dos motivos supracitados, foi grandioso e muito expressivo o desejo de retribuir ao curso, de ter uma atitude responsiva pelo tanto que a mim foi concedido.

Assim sendo, o olhar para o documento analisado se trata de alguém que fez parte da formação docente e pode produzir um exemplar do documento, enquanto atuava no estágio supervisionado de LI. Logo, o contexto de produção do documento analisado é de conhecimento da pesquisadora, assim como os ambientes de atuação dos professores em formação durante a realização dos estágios.

1. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Nesta apresentação, discutimos a temática de nossa pesquisa e a sua pertinência enquanto área a ser investigada. Expomos, também, as justificativas para a sua realização.

O estudo da relação teoria e prática no ensino de línguas não se trata de algo inusitado, assim como pesquisas sobre escrita, principalmente em contextos de formação docente inicial. Por exemplo, segundo estudos de Cristovão e Gimenez (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para uma atuação mais efetiva do docente em sala de aula, pressupõe-se uma formação teórico-metodológica consistente. Logo, faz-se necessário estudar e analisar o contexto de formação a fim de contribuir para o seu desenvolvimento.

Cristovão e Torres (2006) problematizam alguns aspectos referentes à atuação de professores no que diz respeito à correção de textos, prática essa que faz parte do trabalho de produção escrita em sala de aula. Os aspectos são falta de clareza e de explicitação da natureza dos problemas, a ênfase nos erros, nos elementos linguísticos em detrimento do conteúdo e da organização. Com base nessas ressalvas, entendemos que o processo de escrita é realmente complexo, e exige uma maior participação do docente e do discente. Um professor pode realizar um trabalho antecedente à produção textual que ofereça condições para os alunos escreverem. Porém, por razões como falta de conhecimento teórico e metodológico sobre correção, pode contribuir para que o processo de desenvolvimento da escrita não prossiga.

Por essas razões, para analisarmos o contexto de formação docente investigado, focalizando a prática de escrita em situação de ensino, partimos da linha teórica do Interacionismo, advindo do Círculo de Bakhtin (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926; BAKHTIN, 2002; 2003; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006; VOLÓCHINOV, 2017). Logo, consideramos a linguagem viva, concreta em suas situações de uso, sendo constituída sócio, histórica e ideologicamente. Por isso, cada contexto de formação docente é único, bem como as atuações dos professores da nossa pesquisa, no trabalho com a escrita em LI, durante o estágio supervisionado.

Dentre as muitas peças que compõem o mosaico da linguagem, se pensarmos metaforicamente, escolhemos a prática social da escrita para estudarmos nesse momento, em especial, a atuação de professores em formação inicial de LI durante o estágio do último ano do curso de Letras, no ensino dessa prática.

Pautar-se na vertente interacionista, significa considerar a escrita um processo, uma prática complexa. Quanto ao ensino e aprendizagem da escrita, a partir de Menegassi (1998),

Beato-Canato (2009), Ramos (2011), Villas Boas (2013), Garcia; Silva (2013), é possível sintetizar um trabalho que encaminha ao desenvolvimento da escrita, da seguinte maneira:

Quadro 1. Etapas no processo de ensino e aprendizagem da escrita

<p>1º Momento Pré-produção de texto por professor e aluno</p>	<p>2º Momento Produção escrita do aluno</p>	<p>3º Momento Revisão e correção do texto do aluno pelo professor</p>	<p>4º Momento Revisão e reescrita do texto pelo aluno</p>
--	--	--	--

Fonte: MENEGASSI, 1998; BEATO-CANATO, 2009; RAMOS, 2011; VILLAS BOAS, 2013; GARCIA; SILVA, 2013.

De certa forma, há uma ordem para que a escrita, enquanto um processo, seja realizada, conforme representamos acima. Logo, a não realização deste processo, assim como a sua efetivação de modo limitado e inadequado, pode atuar de forma prejudicial ao ensino da escrita, seja em LI ou não. É importante ressaltar que essas etapas são flexíveis, isto é, podem ser retomadas de acordo com determinadas necessidades, principalmente, a etapa de escrita do aluno e revisão e correção do professor. Essa prática pode vir a ocorrer mais de uma vez (MENEGASSI, 1998). Sendo assim, o caráter recursivo pode ocorrer no processo de produção textual escrita, em oposição a uma ordem fixa e rígida.

Durante a graduação, pude participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e realizar o Estágio Curricular Supervisionado do curso de Letras, nas áreas de LI e Língua Portuguesa, no período entre março de 2014 e fevereiro de 2018. Ao vivenciar tais experiências, tive a chance de analisar produções textuais escritas de alunos da Educação Básica, acompanhar trabalhos de professores de LI e, por fim, socializar com a turma da graduação e professores do curso como havia sido a experiência docente durante todo o período. A partir disso, foi possível perceber e confirmar o que estudos vêm apontando há algum tempo. De fato, os alunos das escolas públicas demonstram não ter facilidade com a produção textual escrita em LI e muitos professores, infelizmente, apresentam dificuldades em trabalhar conforme a perspectiva da escrita como trabalho, como processo. O que seria essa perspectiva?

A escrita como trabalho, como processo, defende que não se pode trabalhar a escrita sem considerar o trato com a temática sobre a qual se produz um discurso, a finalidade com que se escreve, o interlocutor para o qual o texto se destina e o gênero discursivo a ser produzido, com todas as suas características (BAKHTIN, 2003). As oposições à prática

docente com a escrita processual podem ocorrer em função de lacunas na formação inicial, e também continuada, dentre outros aspectos. Tais oposições podem estar relacionadas, por exemplo, ao tempo insuficiente para o preparo das aulas, quando o professor tem um número excessivo de turmas com muitos alunos e ao fato de os materiais e recursos disponibilizados pelas escolas serem debilitados e limitados, muitas vezes.

Provavelmente, não se trata de um caso isolado, de acordo com estudos acerca de como a escrita tem sido trabalhada, de maneira artificial, sem finalidades ou funções sociais e comunicativas, trata-se de uma prática, às vezes, apenas cumpridora do planejamento escolar (LOPES-ROSSI, 2002). Por isso, a nossa ver, é pertinente promover discussões sobre o trabalho com a escrita, no contexto de formação docente inicial.

Após refletir sobre situações adversas quanto ao ensino e aprendizagem de escrita em LI, as suas possíveis causas e implicações no ensino de línguas oferecido nas escolas, pretendemos contribuir às pesquisas da área, ressaltando, possivelmente, a necessidade e importância de haver tanto atividades teóricas quanto práticas em quaisquer períodos de formação, seja inicial ou contínua (PIMENTA, 2006), bem como a articulação desses dois aspectos. Assim, vislumbramos um processo de formação mais consistente, que possa oferecer condições para o professor trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem de seus estudantes e a habilidade de escrita.

Em suma, esta pesquisa é relevante porque visamos a entender se, de fato, os professores, em sua formação inicial, têm condições de realizar uma prática pedagógica pautada no conceito de escrita contemporâneo. Conceito orientado e discutido pelos documentos oficiais e pelos pesquisadores da área, no Estágio Curricular Supervisionado, a partir de formação teórico-metodológica e prática consistentes vivenciados ao longo do curso de Letras, oferecendo condições reais para os alunos escreverem. A fim de que possam desenvolver sua capacidade de escrever e produzir textos em suas atividades escolares.

A partir dos motivos supracitados e da apresentação da perspectiva teórica em que nos amparamos, revelamos certa preocupação com a formação inicial e sua implicação na Educação Básica. Nesse sentido, propomo-nos a analisar e a entender, em situação específica, como ocorre a práxis de professores em formação docente inicial, do Curso de Letras Português/Inglês, de uma universidade pública do noroeste do Paraná, tendo como objeto de estudo o Portfólio Acadêmico. Esse documento foi adotado pelo Colegiado do curso de Letras como requisito para conclusão do curso e abrange todo o trabalho realizado durante o estágio supervisionado do último ano da graduação. Sua função é possibilitar a sistematização das

atividades desenvolvidas pelo professor em formação docente inicial, sob o amparo do professor orientador do curso e do supervisor, das escolas participantes.

O documento é caracterizado, principalmente, pelo aspecto reflexivo acerca do período do estágio supervisionado em paralelo com toda a formação docente, bem como, outras possíveis experiências que o futuro professor teve durante sua vida e que, de alguma forma, possam ter sido significativas durante o estágio.

O curso de Letras contempla duas licenciaturas, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Contudo, para este momento de pesquisa, vamos abordar a disciplina de LI, visto que há uma grande discussão em torno do seu ensino, dos obstáculos que os professores encontram neste processo. Em torno desses percalços, uma discussão é realizada por docentes e pesquisadores, tais como Wilson Leffa, Vera Lúcia Meneses de Oliveira e Paiva, e demais autores, no livro *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares* (2011). No livro, a dificuldade do ensino de LI em escolas públicas é problematizada a partir de uma experiência “negativa” de um aluno, o qual desejou trilhar um caminho oposto ao de seus professores. Ele assumiu uma atitude confiante, engajada, determinada, comprometida e se tornou um professor de LI que busca realizar um trabalho pertinente. Professores e pesquisadores analisam e discutem essa questão para afirmar que é possível ensinar e aprender LI na escola pública, a partir de um trabalho solidamente sustentado, isto é, que tome como amparo a relação intrínseca entre teoria e prática.

Em consonância à afirmativa dos professores e pesquisadores supracitados, buscamos analisar o Portfólio Acadêmico de LI, o qual foi produzido pelos estudantes a partir do trabalho realizado na disciplina Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas II, no ano de 2017, em colégios públicos de uma cidade do noroeste paranaense. Esses colégios disponibilizaram espaço de atuação aos futuros professores em turmas do Ensino Fundamental e Médio, sem determinações específicas. Ou seja, eles puderam optar por trabalhar com LI em uma etapa do ensino básico e Língua Portuguesa em outra etapa. Isso justifica o fato de um dos Portfólios Acadêmicos que analisamos apresentar atuação docente no 8º ano, do Ensino Fundamental, e outro no 1º ano, do Ensino Médio.

Com isso, visamos a entender como ocorre a articulação entre teoria e prática, em relação à prática discursiva da escrita, a fim de refletirmos acerca das possíveis implicações da formação docente inicial para futuras atuações na Educação Básica. Em outras palavras, nossa pesquisa justifica-se pela necessidade de refletirmos sobre o processo de formação docente inicial, problematizando-o e fomentando questões que, possivelmente, podem ser ressignificadas nos cursos de formação docente inicial de LI e em outros cursos.

Para isso, apresentamos a seguir os objetivos de nossa pesquisa.

1.1. Objetivos geral e específicos

O objetivo geral da nossa pesquisa é contribuir para uma maior compreensão da relação entre teoria e prática, com vistas a sua articulação, ou seja, a práxis, dos professores em formação docente inicial do Curso de Letras Português/Inglês, de uma universidade pública do noroeste do Paraná. Para isso, tomamos como objeto de análise o documento Portfólio Acadêmico, no que tange à prática discursiva de escrita, na disciplina de LI, em situação de estágio supervisionado.

Para tanto, os objetivos específicos da pesquisa são:

a) identificar os elementos constitutivos do Portfólio Acadêmico utilizado como trabalho de conclusão do curso de Letras, a fim de explicar como esse gênero discursivo é constituído e evidenciar quais são seus objetivos e função no curso, ou seja, apresentar um plano global e contextual do gênero;

b) identificar a concepção de escrita manifestada pelos professores em formação docente inicial, a fim de podermos relacioná-la às suas práticas docentes durante todo o período que compreende à realização do estágio;

c) descrever e analisar o trabalho com a escrita em LI durante o estágio supervisionado, incluindo a descrição e análise da produção dos documentos do âmbito educacional, Plano de Trabalho Docente e Planos de Aula, bem como a produção do material didático a ser utilizado no período investigado.

Concluída a apresentação, seguimos com a fundamentação teórica, na qual são discutidas as premissas teóricas que guiam esta pesquisa. Na sequência, expomos a dimensão metodológica, na qual apresentamos a natureza da pesquisa, bem como, a descrição das informações relativas ao objeto de análise, o Portfólio Acadêmico, em seu contexto de funcionamento. Depois, explicitamos partes dos materiais produzidos pelos professores em formação inicial, com intuito de discutirmos como ocorre a relação entre teoria e prática ao tratar do trabalho com a escrita no contexto de formação docente inicial. Por fim, apresentamos as considerações finais da pesquisa, evidenciando os resultados obtidos.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta parte do trabalho, elencamos e discutimos os aportes teóricos que respaldaram n BEATO-CANATO, 2009; RAMOS, 2011; VILLAS BOAS, 2013; GARCIA; SILVA, 2013ossa pesquisa. Iniciamos com a vertente teórica que ampara o ensino de línguas no momento histórico em que nos encontramos. Na sequência, discorremos acerca da concepção de escrita no ensino e aprendizagem de LI na Educação Básica, e apresentamos um breve percurso das abordagens e dos métodos no ensino de línguas, bem como das metodologias para o ensino de escrita em LI. Logo após, propomos uma discussão sobre a formação docente inicial e, por fim, abordamos os pressupostos sobre a relação entre teoria e prática necessária ao trabalho docente, ou seja, a práxis.

2.1. Concepção dialógica e interacionista de linguagem

No âmbito educacional do ensino de línguas, veicula a assertiva de que a maneira como o professor concebe e reflete sobre a linguagem está diretamente ligada à sua atuação, à escolha do objeto de ensino e ao modo como trabalha, como rememoram Perfeito (2006) e Stutz e Mello (2019). Como em nossa pesquisa buscamos analisar a relação teoria e prática dos professores em formação inicial, em seu trabalho com a escrita durante o estágio supervisionado, é importante que façamos uma discussão acerca da concepção de linguagem, aspecto primordial no ensino de línguas.

Assim, as concepções de linguagem, - como expressão do pensamento, instrumento de comunicação e processo de interação -, que orientam o ensino e aprendizagem de línguas, derivaram das vertentes do pensamento filosófico-linguístico, debatidas por Bakhtin e Volochínov (2006) e, posteriormente, por autores da área de linguagens, como Stutz e Mello (2019). Apresentamos, brevemente, o que corresponde a cada vertente, para traçarmos o percurso de orientação do ensino de escrita em LI, resultando na perspectiva da atualidade.

Conforme Bakhtin e Volochínov (2006), Stutz e Mello (2019), relacionada à concepção de linguagem como expressão do pensamento está o Subjetivismo Idealista, no qual o ato de fala é considerado como resultado da criação individual, uma expressão da subjetividade. Nesses parâmetros, a língua apresenta-se como um produto pronto e acabado, originado do interior de cada indivíduo. Por isso, as pessoas ocupam lugar de soberania no controle da expressão, enquanto as circunstâncias que constituem o social não interferem nas

expressões de linguagem. No contexto escolar, os professores ensinavam gramática normativa e tomavam como base os textos literários para que os alunos escrevessem produções expressando seus pensamentos de maneira correta, isto é, de acordo com a norma padrão. Se houvesse insucesso na escrita, o aluno era considerado alguém que não pensava bem.

Já no Objetivismo Abstrato, relativo à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, o sistema linguístico é o responsável pela organização dos fatos de fala. Nesse sentido, a língua é considerada um sistema estruturado que obedece a leis linguísticas específicas, e no interior desse sistema estabelece ligações entre os signos. Diferentemente do primeiro, a consciência individual não interfere no uso da língua. Portanto, o objetivo é usar o sistema linguístico para a comunicação. Nessa perspectiva, cabia ao professor ensinar rigorosamente a língua enquanto um sistema imutável, para que os alunos aprendessem a escrever seus textos com primazia. Logo, os educandos deviam transmitir suas mensagens para um destinatário, em uma dada situação, conforme determinadas funções que a linguagem cumpria, sem corromper a pureza do sistema linguístico.

Bakhtin e Volochínov (2006) refutam as duas correntes apresentadas, defendendo que a expressão é determinada pelas condições de produção, pela situação mais imediata e não pela expressão dos indivíduos. Os autores consideram que a língua é viva e evolui na comunicação verbal concreta, modificando-se por meio das interações sociais.

Sendo assim, a concepção de linguagem que norteia o ensino de línguas no Brasil, expressa em seus documentos oficiais de nível nacional e estadual, foi estabelecida tendo em vista a: concepção dialógica, referente à vertente do Interacionismo¹. Com isso, a linguagem é constituída a partir da relação entre os sujeitos, pela interação social real. Mas o que a linguagem dialógica de vertente interacionista pode significar?

O dialogismo surge a partir de minuciosos estudos de Mikhail Bakhtin, no século XX, a partir das relações que a sociedade estabelece por meio da linguagem, produzindo diferentes sentidos, conforme cada situação de interação social. Nas palavras do autor,

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível [...] (BAKHTIN, 2002, p. 88).

¹ Há que se considerar que ao se estabelecer a vertente dialógica para o ensino de línguas nos documentos oficiais, não significa que as práticas pedagógicas se deem nesta mesma vertente.

Tal premissa configura nossas práticas sociais de linguagem, que se manifestam em diferentes discursos. Entendemos por dialogismo as relações de sentido que se estabelecem entre dois discursos, desse modo. Realizamos esse processo o tempo todo, seja em momentos rotineiros ou em situação de ensino, em que a interação é constante entre os sujeitos. Isso significa que as nossas produções, sejam orais ou escritas, estão inseridas em um contexto social, no qual estão acoplados determinados discursos próprios dessa esfera de atuação e não quaisquer discursos. Sendo assim, de que modo nossas produções são caracterizadas pela dialogicidade? Pelo fato de que cada enunciado que produzimos precede de outros discursos e antecede possíveis discursos que virão em uma dada situação de interação verbal, como pontua Bakhtin (2003, p. 272), ao afirmar que

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado (BAKHTIN, 2003, p. 272).

É possível constatar que o dialogismo é estabelecido desde o momento da produção de uma enunciação. Isso significa que ele é parte constitutiva do nosso dizer. Nesse sentido, podemos afirmar que o discurso, para ser concretizado, estudado e compreendido depende absolutamente da realidade social, ou seja, quando considerado em sua relação com a vida, com o seu contexto de funcionamento, como propõem estudiosos pertencentes ao Círculo de Bakhtin, ao defenderem que

Na vida, o discurso verbal é claramente não auto-suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 4).

Fundamentados nessa concepção dialógica de linguagem, consideramos que a língua, em todas as suas manifestações, não corresponde, simplesmente, a uma unidade invariável, um conjunto abstrato de formas, um ato individual ou um instrumento de comunicação. Concebemos a língua como um meio pelo qual ações são realizadas com outrem (sujeito,

instituição, entre outros.), em um trabalho dialógico, de caráter social e não individual, por isso a língua é viva em seu uso real. Logo, está em constante processo de mutabilidade em função dos diferentes usos que fazemos dela, de acordo com as diversas situações de interação verbal social que integramos. Isso se justifica pelas necessidades de cada momento histórico e social variam com o passar do tempo, fazendo com que os sujeitos alterem seus usos da linguagem.

Assim, a linguagem é essencialmente social, isenta de neutralidade e constituída de signo ideológico. Em função disso, “reflete e refrata outra realidade que se encontra fora de seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91). Essa concepção reforça o aspecto de variabilidade da linguagem, assim como a sua relação com a vida, com o social. Entendemos que o signo é referente a um fenômeno do mundo exterior pertencente ao acontecimento real da língua e não ao imanente do sistema linguístico. Dessa forma, não se trata do signo linguístico enquanto um sistema unicamente, mas do signo ideológico que é por excelência social, em que a sua realidade é orientada pela comunicação e interação social.

Nessa perspectiva, segundo Volóchinov, “em lugar algum o caráter sógnico e o fato de a comunicação ser absolutamente determinante são expressos com tanta clareza e plenitude quanto na linguagem” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 98). Assim, a ideologia e os elementos de cada situação de interação verbal social evidenciam-se de maneira significativa na linguagem porque fazem parte da sua constituição, direcionam o modo como se materializa nas diferentes esferas da nossa vida.

Ao concebermos a linguagem enquanto um processo de interação, consideramos que a palavra consiste no resultado desse processo, sendo, em sua essência, “um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 205, grifo do autor). Quaisquer sujeitos que se relacionem pela palavra estão inseridos em um contexto social, histórico e ideológico, por isso, os sentidos são sempre orientados conforme o uso que fazem da língua. Ou seja, a palavra pode assumir diferentes funções de acordo com cada situação de interação. A palavra possui seu conteúdo ideológico relacionado à vida, mas também é um signo neutro quando considerada enquanto o sistema abstrato e virtual da língua que, em dado momento de uso, adquire uma carga ideológica, um novo sentido.

Aquele para quem a palavra é direcionada apresenta papel de suma importância, como postula Volochinov, ao explicar que

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.) (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204-205, grifo do autor).

A posição social, ou seja, considerando-se quem é o outro, é fator determinante no momento de enunciação, pois configura aspecto de constituição da palavra, da escolha do vocabulário, do conteúdo ideológico atribuído a ela em determinada situação. Por isso, o uso da linguagem prescinde a presença de mais de um sujeito, ressaltando o caráter não monológico desta, mas dialógico.

Outro aspecto da linguagem, intrínseco a toda situação de uso, corresponde ao contexto extraverbal, pois cada enunciado concreto “nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém conexão mais próxima possível com essa situação” (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 4). Isto é, o discurso não pode ser dissociado da vida, do momento de sua realização, pois a sua significação pode ficar comprometida. Além disso, analisar a língua por si só não é suficiente em situação de ensino, mas sim a produção dos diferentes sentidos de um enunciado concreto, a fim de que se possa alcançar uma compreensão, de fato de uso da língua.

Marcado linguisticamente no texto, o contexto extraverbal de realização do discurso é constituído por três dimensões: o “1) horizonte espacial comum dos interlocutores (a unidade do visível [...]); 2) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores, e; 3) sua avaliação comum dessa situação” (VOLOVHINOV; BAKHTIN, 1926, p. 5, grifos do autor). De maneira simplificada, podemos considerar o primeiro elemento como sendo o que os sujeitos podem ver, em termos espaciais, em uma situação de interação, o segundo, diz respeito ao conhecimento que compartilham sobre essa situação ou a motivação que a originou e, por último, a avaliação dos sujeitos, que envolve a visão que estes têm da situação de interação. Como pontuam os autores, tais elementos não estão explicitamente marcados em uma materialidade verbal/multimodal, mas estão postulados de maneira presumida e podem ser alcançados a partir da análise de um enunciado concreto situado, em um determinado contexto de sua produção.

No âmbito educacional, no que tange à produção textual, considerar a situação de interação, os vários sentidos que a língua pode produzir, os sujeitos integrantes ou não do grupo social e os elementos do contexto extraverbal, são aspectos fundamentais para o processo de planejamento, escrita, revisão e reescrita de um texto. Isto é, em todo o processo,

a fim de que os objetivos e finalidades comunicativas e interacionais sejam atingidos, para que a produção escrita seja adequada à situação de enunciação. Como nosso foco está na prática discursiva de escrita em LI, na sequência, apresentamos um breve histórico do ensino de línguas, bem as abordagens e metodologias utilizadas ao longo da história.

2.2. Métodos e abordagens no ensino de línguas/escrita em LI

Assim como o ensino de Língua Portuguesa foi marcado por uma sucessão de concepções, as quais influenciavam diretamente no ensino e aprendizagem de escrita, na Língua Inglesa, houve, também, uma sucessão de abordagens e métodos.

Conhecer quais são as principais características de cada método e abordagem é importante para que possamos compreender o percurso do ensino de línguas, no sentido de destacar o espaço da escrita nesse contexto, visando apresentar um amparo teórico e metodológico para o ensino de escrita em LI.

Segundo Leffa (1988), o primeiro método utilizado no ensino de línguas estrangeiras foi a Abordagem da Gramática e da Tradução. Nesse período, a construção de textos se dava no nível frasal, o aluno devia memorizar uma sequência de palavras, considerar como parâmetro as regras gramaticais necessárias para juntar essas palavras e traduzi-las na língua desejada. Portanto, a escrita consistia em um produto. Trata-se de “[...] uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo” (LEFFA, 1988, p. 214). Utilizava-se pouco a língua estrangeira, porque a prática predominante era a tradução de frases entre a língua alvo e a língua materna. Sendo assim, a leitura e a tradução no nível frasal eram enfatizadas, em detrimento da fala e audição. Logo, entendemos que a atitude comunicativa não era trabalhada e, conseqüentemente, não desenvolvida pelo aluno. Nesse momento, o conhecimento de uma outra língua é motivado por interesses de *status* social, pois aprender uma outra língua e dominá-la era sinônimo de poder, de capacidade de apreciação de uma outra cultura e a sua literatura.

Ao considerar essa perspectiva para ensino de línguas nos dias de hoje, o nosso aluno deveria ter domínio vasto e aprofundado da gramática de sua língua materna, conhecimento que seria utilizado como parâmetro para estabelecer relações entre a língua materna e a língua estrangeira. O aluno devia memorizar algumas palavras da língua alvo, formando uma sequência frasal conforme as normas gramaticais e traduzir a frase para a LI. É uma prática sem função social comunicativa, em que o aluno apenas cumpre uma atividade pela qual será

avaliado posteriormente pelo rigor da norma culta, observando-se se fez tudo correto em relação ao que estabelece a norma da língua. Nessa perspectiva, não haveria razão para o aluno produzir um texto, seria uma atividade apenas como cumprimento de norma de uso da língua.

Posteriormente, vigorou a Abordagem Direta, na qual o ensino pautava-se no uso contínuo da língua-alvo, sendo impedido o uso da língua materna, conforme explica Leffa (1988). O significado era transmitido a partir de gestos, gravuras, já que a tradução não era uma prática possível. O objetivo de não usar a língua materna era fazer o aluno pensar na língua estrangeira, pensar e interagir, pois a ênfase estava na língua oral, diferentemente da primeira abordagem que primava pela escrita, por meio da qual as traduções eram efetuadas. Além disso, eram realizados exercícios de leitura que encaminhavam os alunos para práticas de oralidade.

É nessa fase que “A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas” (LEFFA, 1988, p. 216). Nesse momento, a escrita passa a ser considerada uma prática, mas pouquíssimo realizada, porque o objetivo era outro. Outra característica do Método Direto é que a cultura da língua-alvo era ensinada indutivamente, pois não havia discussão ou estudo específico voltado para essa questão. O aluno era exposto a situações, para depois vir a sistematizar a língua. Conversas sobre questões da vida dos alunos eram fomentadas, com o objetivo de dar vivacidade à língua, no contexto escolar (LEFFA, 1988). Porém, o insucesso dessa prática foi devido às condições objetivas do ensino nas escolas públicas, salas com grande quantidade de alunos, lacunas nos contextos de formação de professores, os quais também tinham dificuldades de atuar falando, explicando, dialogando na língua-alvo, assim como os alunos, já que o aprendizado era dificultoso. Quanto ao trabalho com a escrita, o seu ensino ficava em segundo plano nesse método, uma vez que a capacidade de escrever não era desenvolvida nos alunos de maneira precisa.

Percebemos que o uso oral recebia uma certa primazia no Método Direto, por isso, caso fosse efetivado atualmente, seria necessário reverter o ideário de enfatizar uma habilidade, passando a tratar das quatro habilidades de maneira uníssona, oferecendo condições para que o aluno se apropriasse da segunda língua em sua amplitude. Além disso, o uso da língua materna poderia ser utilizado, quando necessário.

Assim como o método anterior, de Gramática e Tradução, o Método Direto não perpetuou. Por isso, na sequência, o ensino foi orientado por um trabalho voltado para a leitura, denominada de Método da Leitura.

No Método da Leitura, a oralidade passou a ser vista como algo secundário, sendo a cultura e a literatura do povo da língua alvo aspectos mais pertinentes. Situações de leitura eram oportunizadas para que o domínio de vocabulário ocorresse de maneira satisfatória. O espaço da produção escrita é destinado à resposta de questionários baseados nos textos lidos (LEFFA, 1988). Dessa forma, mais uma vez a escrita era restrita, em função de cumprir uma atividade que seria avaliada conforme o uso correto de acordo com a norma padrão da língua alvo. Porém, como foi denominado, o grande foco deste método estava no desenvolvimento da habilidade de leitura.

Acreditamos que salientar o ensino e aprendizagem de uma habilidade da língua em detrimento das outras é um fator negativo à formação do aluno, que precisa atuar na sociedade por meio de todas as práticas discursivas que englobam o uso de uma língua, nas diferentes situações de comunicação em que ela é exigida. No que tange à escrita, apenas responder questionários como atividade posterior a uma leitura seria restringir o aluno em sua atuação, em sua capacidade de posicionar-se e agir socialmente por meio dessa habilidade.

Na continuidade do ensino de línguas, tivemos a Abordagem Audiolingual, preconizada pelos americanos durante a Segunda Guerra Mundial, que durou de 1939 a 1945. Homens do exército necessitavam do conhecimento, da fluência na língua dos povos habitantes dos lugares que seriam alvos de ataques (LEFFA, 1988). Dessa forma, em um curto período de tempo, com aulas intensivas, o aprendizado ocorria. Contudo, uma das principais características desse momento foi o prestígio do ensino da oralidade, ao passo que a escrita e a leitura ficavam em segundo plano.

Foi nesse período que surgiram os laboratórios de língua, em que os aprendizes poderiam ouvir nativos para que a pronúncia perfeita fosse internalizada. O behaviorismo garantia subsídios para a aprendizagem nessa abordagem, o que significava um processo mecânico, de estímulo pelo professor e resposta do aluno, como práticas presentes no contexto da sala de aula. A norma padrão regia o uso da língua, bem como nas abordagens anteriores. Porquanto, o erro não era aceitável, pois a repetição da maneira errada, levaria ao seu aprendizado com erros. Por isso, era norma que os alunos fizessem tudo corretamente.

Como é possível perceber, a prática da língua pela conversação era considerada o modo correto de aprender, deixando de lado explicações e/ou questionamentos, por mais que essa prática fosse algo programado e regido pela forma em oposição ao significado. Essa característica presente nas abordagens anteriores, se mantém nessa. Em outras palavras, no momento em que os estudantes se deparam com situações reais de uso da língua, não têm

condições de estabelecer uma comunicação satisfatória, porque seu aprendizado foi regido por estruturas prontas, que foram decoradas ao trabalharem com perguntas e respostas.

Com isso, o aluno fica à mercê de atividades repetitivas, uma vez que o erro não é permitido, com uma aprendizagem restrita e opressora. Quanto à escrita, seria uma prática raramente realizada em sala de aula, uma vez que a conversação de estruturas prontas era enfatizada.

Dentre outras abordagens que podemos encontrar em um período de transição, mas que não tiveram grande repercussão (LEFFA, 1988), a Abordagem Comunicativa recebeu grande destaque no ensino de línguas, com propostas que ainda vigoram. Nesse método, todas as habilidades da língua são consideradas – escrita, fala, leitura e audição –. O professor procurava mesclar, envolver tais componentes da língua durante as aulas, possibilitando aos alunos desenvolver autonomia para focar no próprio processo de aprendizagem, no qual o ato de errar pode fazer parte e é algo que contribui para que o estudante procure superar suas dificuldades e, assim, aprender de fato.

Nessa perspectiva, o estudo da língua estrangeira é promovido a partir de análise de textos, orais ou escritos, sem desconsiderar os seus contextos de produção, fator de suma importância para a leitura e compreensão do texto, em seu nível linguístico e semântico. Em relação a isso, as abordagens anteriores centravam seu ensino no código, perspectiva superada na Abordagem Comunicativa, que garante ênfase à semântica da língua, aos significados que possuem em eventos comunicativos.

Nesse sentido, considera-se que

O uso da língua apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação (LEFFA, 1988, p. 231).

Como podemos entender, em tal abordagem busca-se a realização de práticas comunicativas, em que a língua cumpre diferentes funções. Nesse sentido, o ensino da escrita adquire pauta-se em textos que fazem parte da vida, da cultura do povo da língua-alvo.

Uma característica na Abordagem Comunicativa é a posição que o professor assume. Não se trata de um sujeito detentor de todo o conhecimento que impõem ao seu educando o que é certo e errado, com postura autoritária, mas que cumpre a função daquele que orienta, conduz o aluno ao aprendizado, demonstrando caminhos mais adequados, apresentando

sugestões. O método demonstrou ser muito eficaz, mas logo surgiram alguns questionamentos.

Apesar dos aspectos positivos, surgiu um fator relativo à língua, mais especificamente às funções que cumpre, uma vez que essas funções eram encapsuladas. Isto é, o ensino da língua-alvo não levava em consideração cada contexto específico e os diferentes sentidos que podem ser produzidos nas diferentes situações de comunicação. Cada unidade da língua possuía uma significação, que em conjunto, resultavam em listas de funções preestabelecidas. Essa concepção está arraigada nos pressupostos tradicionalistas, em que a língua cumpria diferentes funções comunicativas imutáveis. Contudo, entendemos que os sentidos da língua, produzidos em cada contexto de interação, podem variar conforme os elementos que compõem esse momento, conforme propõe Volochinov e Bakhtin (1926).

Frente a esses métodos/abordagens que orientaram o ensino de línguas não somente no Brasil, houve muitas discussões, questionamentos e reflexões sobre o próprio conceito de método. Conceito este que seria “[...] entendido como conjunto fechado de procedimentos e estratégias elaborados por teóricos, sem levar em conta necessidades locais (ABRAHÃO, 2015, p. 26). Ao observarmos as perspectivas apresentadas nesta seção, entendemos que tal fato procede, porque o contexto social dos alunos, suas reais necessidades não eram consideradas na elaboração e construção dos métodos. As normas e orientações do ensino eram regidas por interesses da classe dominante que almejava dar continuidade ao conhecimento da norma padrão de outra língua, por questões de poder. Em outro momento uma nova metodologia de ensino surgiu por interesses políticos, enfatizando uma ou outra habilidade. Sendo assim, nos anos 90, linguistas aplicados brasileiros começaram a questionar a existência de um método ideal para o ensino de línguas estrangeiras.

Por outro lado, enquanto o termo método denotava um sentido negativo, o termo abordagem possuía um caráter diferente, porque para Almeida Filho (2013, p. 30), a abordagem

[...] equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino aprendizagem).

Observamos que o conceito abordagem tem um sentido mais amplo, não se restringe a técnicas e procedimentos impostos, mas é permeada de valores, de conhecimentos que levam em consideração o contexto de sua implementação e o público-alvo, conforme explica

Abrahão (2015). Por isso, a Abordagem Comunicativa obteve sucesso no ensino de línguas no Brasil e ainda pode ser utilizada em contextos escolares.

Os métodos e abordagens apresentados foram importantes e pertinentes ao seu tempo, assim como ainda são influentes nas concepções que orientam o ensino de línguas. Afinal, para que fosse possível pensar nos elementos que interferem no ensino, cada perspectiva teve sua contribuição, a fim de que questionamentos como os que elencamos na sequência surgissem e culminassem em uma concepção diferente: De que modo a língua é constituída? Ela é neutra? Que fatores interferem na linguagem? Como a língua estrangeira deve ser trabalhada em sala de aula? Quais habilidades são importantes? Quem é o aluno que está nas escolas brasileiras públicas e privadas do nosso país? Qual espaço social eles ocupam? O que é mais relevante ao ensino de línguas estrangeiras? Qual a função e a postura do professor no processo de ensino e aprendizagem de LI?

Refletir sobre esse percurso no ensino de línguas é fundamental para entendermos o seu processo de constituição e desenvolvimento, culminando nas concepções e teorias adotadas na contemporaneidade. A seguir, tratamos da concepção de escrita atual no ensino de línguas.

2.3. Concepção de escrita no ensino da Língua Inglesa

Todo ensino e aprendizagem prescindem a uma perspectiva teórica e metodológica que fundamenta, ampara e orienta a sua realização no contexto escolar. Em função disso, ao buscarmos analisar uma situação específica do âmbito educacional: a práxis de professores de línguas em formação, no que tange ao trabalho de produção textual escrita em Língua Inglesa, é necessário que busquemos amparo na concepção de escrita, que tem norteado o trabalho dos professores e o processo de ensino e aprendizagem.

Na língua materna, o ensino da escrita percorreu um longo trajeto, com diferentes características em cada momento. Até meados dos anos 60, a escrita era considerada como dom, capacidade de alguns. Seu foco estava na língua, cumprir uma tarefa sem finalidade social, apenas escrever frases utilizando alguma classe gramatical, dentro dos moldes da norma padrão. Depois, a escrita passou a ser considerada consequência de uma atividade, ou seja, escrever para comprovar a participação em algum tipo de atividade escolar. Até chegar a ser um modo de comunicação, de transmissão de informações, entre os anos 70 (KOCH; ELIAS, 2011, SECUNDES, 2004), com significado único da língua, isto é, seu significado dicionarizado.

Nessa perspectiva, o aluno era limitado a escrever, pois devia obedecer às regras gramaticais, transpor seus pensamentos para o papel, transmitir uma informação sem objetivos e finalidades estabelecidas ou cumprir uma função social. As condições necessárias para que a produção fosse realizada adequadamente não eram oferecidas aos estudantes porque a perspectiva do ensino não considerava isso necessário.

Após atitudes reflexivas, que culminaram na ressignificação e desenvolvimento de tal perspectiva, a escrita passou a ser considerada um trabalho, que acontece processualmente, a partir dos anos 90 (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991). Nesse trabalho de produzir um texto, o estudante tem espaço de atuação social significativa e razão, ou seja, um motivo para escrever. Além disso, são oferecidas reais condições para a sua atividade de produção textual escrita, com conhecimento do tema, do contexto de circulação, das características do gênero a ser produzido e dos seus interlocutores. Sendo assim, a concepção de escrita em Língua Portuguesa foi se delineando conforme as concepções de linguagem (PERFEITO, 2005), que podem ser relacionadas a cada conceito de escrita apresentado anteriormente, enquanto a história do ensino de LI é marcada por uma sucessão de métodos e abordagens (BEATO-CANATO, 2009).

Assim, Beato-Canato (2009), embasada em Clark (2003), apresenta uma sintetização do percurso do ensino de escrita em língua estrangeira.

Ao longo do tempo, sua abordagem no ensino foi feita a partir de diferentes princípios e perspectivas [...]. [N]o Brasil, durante os períodos colonial, imperial e primeira república, a escrita é vista como produto, dentro da abordagem da gramática e tradução. Na década de 30, a visão de desenvolvimento da escrita de forma mecânica é proposta com o método direto. A abordagem audiolingual é adotada na década de setenta, juntamente com a definição da escrita como transcrição de sons. Posteriormente, a abordagem comunicativa é postulada e a escrita passa a ser vista como processo linear de expressão individual de pensamentos e sentimento. Em meados da década de oitenta, surge outro movimento, o socioconstrutivismo, que defende que “escrita é *socialmente construída* porque tanto reflete quanto molda o pensamento (CLARK, 2003, p. 15). [...] Recentemente, a teoria dos gêneros defende que a escrita é recursiva e que ensinar a escrever significa ajudar alunos a desenvolver um processo que trabalha efetivamente para eles (BEATO-CANATO, 2009, p. 36 – 37, grifos do autor).

Como expõe Beato-Canato (2009) em suas pesquisas, pautada em Clark (2003), o ensino a partir de gêneros tem sido fortemente considerado como aporte teórico e metodológico no Brasil, a partir dos anos 90, para qual a escrita não é uma atitude mecânica, sem finalidades, ação que resulta em um produto pronto e acabado. A escrita é recursiva, ou seja, um trabalho que exige produção e reflexão, envolvendo revisão e reescrita.

Nesse sentido, o grande salto do ensino de produção de textos no ensino de línguas é caracterizado pela passagem da concepção de escrita enquanto produto, pertencente à perspectiva tradicional, para a escrita como processo, a qual deve orientar o trabalho do professor em sala de aula, à luz da concepção dialógica da linguagem (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926). Na sequência apresentamos alguns autores que discutem a escrita de caráter processual no ensino de língua inglesa.

Villas Boas (2013), pautado em Boscolo (2008) defende um ensino que focaliza o processo na prática de escrita. Sua proposta considera alguns aspectos como essenciais nessa perspectiva:

- I. Ênfase e valorização de atividades nas quais os alunos formam grupos, com menos aulas expositivas;
- II. A escolha do tema da produção textual a ser realizada pelos alunos, a fim de que se sintam motivados a escrever;
- III. O trabalho do professor enquanto auxiliador de seus alunos, direcionando-os naquilo que precisa ser realizado em sua atividade de escrita, individual e/ou coletivamente, e não apenas avaliando e;
- IV. A ênfase na dimensão social da escrita, uma vez que os alunos trabalham em grupos, podendo partilhar seu texto com um ou mais colegas a fim de contribuir à sua produção.

Com isso, entendemos que a participação do aluno nas atividades da sala de aula é fundamental para o processo de aprendizagem, uma vez que ele pode contribuir na definição do tema sobre o qual discutirá em sua produção. Além disso, o aluno age coletivamente, compartilha ideias, pontos de vistas em prol de um trabalho mais efetivo. Desse modo, percebemos que nessa perspectiva processual de escrita, a autonomia do estudante é ressaltada.

Um paradigma relativo à escrita é discutido, também por Villas Boas (2013), a partir de Ferris e Hedgcock (2005), denominado de pós-processo, em que a escrita é uma forma de letramento, um processo social e convencional, que envolve a mediação entre o escritor e seu interlocutor. Tal processo exige que se considere a visão de mundo, o conhecimento prévio e as necessidades e expectativas do interlocutor. Ou seja, o produtor do texto é orientado, faz a escolha do conhecimento, linguagem e a natureza do seu dizer, conforme as determinações já elencadas, pertencentes àquele ou à comunidade discursiva determinada para quem ele escreve. Destarte, Villas Boas (2013) focaliza o aspecto social da escrita, enquanto uma prática por meio da qual atuamos em nosso dia a dia. Para ela, no trabalho de produção textual é necessário considerar, essencialmente, o interlocutor e seus princípios correlatos, como

quem ele é, o que espera, quais conhecimentos esse sujeito possui. Em suma, é um trabalho de escrita que ressalta o aspecto social e a necessidade de se considerar o interlocutor.

A prática de revisão entre pares é um outro fator considerado preponderante na proposta de ensino da produção textual enquanto processo. De acordo com Villas Boas (2013, n.p.), “[...] o diálogo com o colega a respeito de sua escrita levará o aluno a, em um estágio posterior, dialogar consigo mesmo, tornando-se, pois, um revisor mais independente de seus próprios textos”. Ao realizar tal prática, o papel de revisar não fica única e exclusivamente a cargo do professor, o que pode colaborar para o desenvolvimento da autonomia dos alunos enquanto atuantes do trabalho de escrever.

A revisão é uma das partes que compõem a escrita enquanto trabalho, processo, considerada de suma importância para o desenvolvimento do aluno na capacidade de escrita, pois permite analisar se a produção está adequada à proposta, à situação de interação verbal social (FIAD; MAYRINK-SABINSIN, 1991). Reconhecendo a relevância dessa questão, podemos considerar que a prática de revisão entre pares, apresentada por Villas Boas (2013), é fundamental para o contexto escolar na atividade de produção textual, uma vez que exige o engajamento do aluno, o seu comprometimento na leitura e avaliação do texto do seu colega adequação e possíveis reajustes, conseqüentemente, das suas próprias produções. Isso não significa que o professor é isento de participar dessa tarefa, muito pelo contrário. Ele precisa oferecer condições para que os alunos possam realizar um trabalho mais efetivo na escrita e na revisão, levando em conta os aspectos linguísticos e discursivos dos textos.

Ramos (2011), pautado em Figueiredo (2005), evidencia que a escrita não é um processo linear, em que o produtor do texto segue um plano rígido e estanque de escrita e revisão. O caráter recursivo, cíclico é enfatizado como parte integrante do processo de produção textual. A geração e estruturação de ideais, o rascunho, a delimitação do tópico, a revisão e a avaliação (FIGUEIREDO, 2005, p. 27 apud RAMOS, 2015, p. 26) são elementos possíveis e realizáveis durante o trabalho de escrita, sem uma ordem delimitada. Dessa forma, os autores ressaltam o caráter não sequencial ou ordenado das ações que realizamos na produção de um texto. Não há um plano rígido, ou “uma receita” a ser seguida. O foco de temática pode ser estabelecido no início dos estudos e, durante a produção, ser redirecionado, em função de alguma necessidade de um maior aprofundamento e explicação, por exemplo.

De acordo com Garcia e Silva (2013), a escrita não é uma atividade fácil, pois exige “[...] árduos esforços na busca por palavras apropriadas, por uma sequência mais adequada, um conteúdo significativo, pela clareza ao se expressar, pelo uso correto da língua ou um formato adequado” (GARCIA; SILVA, 2013, p. 202). As autoras afirmam que as mudanças

no processo de ensino e aprendizagem de escrita, a partir dos estudos de Moura (2008), tratam dos seguintes aspectos: a autodescoberta do aluno como ator da sua prática; a escrita de temas importantes e interessantes para o produtor e; a necessidade de planejamento do texto de acordo com o objetivo, com o propósito que se deseja alcançar. Nessa perspectiva, considera-se que um texto pode ter várias versões, assim como a ajuda e colaboração pode partir do professor e de outros alunos e, por fim, a apresentação de ideias e informações e o conteúdo tem mais significação do que o atendimento às regras gramaticais. Portanto, ultrapassa-se concepções tradicionais do ensino, de uma época em que a escrita envolvia um processo linear, sem a necessidade de revisões e readequações, quando o professor era o único que atuava avaliando a produção, sem subsidiar o trabalho do aluno e o conhecimento gramatical era o parâmetro para a produção e para a avaliação. Nesse sentido, infelizmente,

Em vários momentos, os alunos se deparam com propostas de escrita desengajadas de suas realidades que, ao contrário de fomentar a criatividade e a motivação, pautam-se no exercício de formas e normas. Isso se dá pela ênfase no produto e não no processo que traria grandes contribuições ao processo de aprendizagem (GARCIA; SILVA, 2013, p. 211).

A escrita nessa perspectiva, ainda pode ser encontrada em contextos de sala de aula, caracterizando-se como artificial, quando os alunos não são submetidos a uma situação real de interação, com objetivo comunicativo e social estabelecidos. Dessa forma, realizam uma escrita de forma linear, que resulta em um produto pautado em normas gramaticais, o qual serve de parâmetro avaliativo para o professor. Com isso, refutamos uma prática docente no ensino de escrita em LI pautada nesses parâmetros, visto que consideramos a escrita enquanto um processo.

Ao realizar um estudo histórico das abordagens e metodologias do ensino de escrita em LI, Villas Boas (2013) apresenta o percurso que fez com que culminasse na concepção da língua estrangeira como a segunda língua que os alunos aprendem nas escolas brasileiras. A autora explica que a partir da década de 90, no plano teórico, ficou estabelecido um trabalho de produção escrita que enfatiza o processo, em detrimento do produto. Para esse trabalho, não há uma abordagem exclusiva, mas “[...] uma grande variabilidade nos formatos de ensino da escrita com foco no processo, que se caracteriza pelo uso de estratégias de ensino que visam levar o aluno a organizar suas ideias antes de escrever e a revisar seus textos (VILLAS BOAS, 2013, n.p.). Dentre as abordagens que focam no aluno, no conteúdo, no leitor, a autora

conclui que a abordagem atual possui alguns pressupostos essenciais para o trabalho de produção de textos, a saber:

1. Ensinar gramática não é o mesmo que ensinar a escrita;
2. O aluno deve possuir um conjunto de conhecimentos que envolve formação de palavras, frases, coesão, coerência, características do público alvo, suas expectativas e características do gênero discursivo a ser produzido;
3. O aluno precisa ter acesso a vários gêneros discursivos;
4. É necessário o estudo da estrutura organizacional do gênero discursivo antes da produção;
5. A produção envolve etapas não lineares:
 - a) Leitura e debate de textos sobre o tema a ser produzido;
 - b) Planejamento da escrita, com estratégias de mapas conceituais, roteiro, elaboração de perguntas, esquemas, etc.;
 - c) Revisão textual em nível micro e macro;
 - d) Avaliação do trabalho final.

Como defendido por Beato-Canato (2009) no início desta seção, o ensino de escrita em LI, também tem sido orientado pela abordagem com base em gêneros textuais, com respaldo nos fundamentos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo². De acordo com a autora, o objetivo do trabalho com a escrita no âmbito escolar “[...] é contribuir para o desenvolvimento de capacidades para agir com a linguagem em contextos específicos. Para isso, os gêneros textuais têm sido defendidos como uma forma de trabalho” (BEATO-CANATO, 2009, p. 80). A autora explica que esse trabalho busca analisar (de modo crítico) e compreender o contexto em que o gênero circula, instigar a ampliação da criatividade dos alunos, no sentido de poder fazer escolhas após conhecer as características do gênero, as normatizações determinadas social e historicamente, produzindo, assim, um texto com estilo próprio. No Brasil, a escrita nessa perspectiva tem respaldado o ensino e aprendizagem em língua materna e em LI.

Nesse sentido, a produção escrita, assim como a oral, de acordo com Beato-Canato (2009, p. 62), requer

² O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) não corresponde a uma corrente linguística, psicológica ou sociológica, mas à ciência do humano. No aspecto teórico e metodológico, o ISD não só buscar explicar diversas questões epistemológicas, relativas às produções verbais do ser humano, como dispõe de instrumental de análise linguística de tais produções (BRONCKART, 2006).

[...] a compreensão das características do gênero textual (formato, partes constitutivas) no qual o texto se inscreve, do contexto (quem produz, para quem, com quais objetivos, onde, quando e por que) e dos mecanismos da língua que podem ser utilizados adequadamente no texto em questão. Com base nesses princípios, é possível dizer que a escrita é um processo enunciativo-discursivo [...].

Alguns elementos basilares são elencados pela autora. O primeiro trata-se da compreensão das características do gênero textual a ser produzido, que envolve a sua estrutura. É importante que essa questão seja trabalhada com os alunos, pois os textos escritos na sociedade não possuem uma mesma organização. Cada gênero textual segue uma ordem preestabelecida que serve de parâmetro para nossas práticas sociais por meio da escrita, pois como destaca Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados.

O outro elemento apontado pela autora consiste no contexto em que o gênero textual está inserido, relacionado aos critérios, a saber: aos sujeitos da interação (o produtor e seu interlocutor), quais posições sociais ocupam; ao(s) objetivo(s) da produção, com qual intuito um texto, de um gênero textual determinado, é produzido, qual a sua função e finalidade; ao espaço de esfera social; ao momento social, histórico, político e ideológico de uma comunidade linguística; e, por fim, à razão pela qual a interação ocorre, por que um texto é produzido. Todos esses pontos interferem na compreensão do funcionamento da língua, dessa forma, é imprescindível que seja trabalhado em sala de aula como parte da atividade de escrita. São questões que precisam ser determinadas pelos professores nos comandos de produção, de encaminhamento da escrita (MENEGASSI, 2010).

Por fim, o terceiro elemento segundo Beato-Canato (2009), trata dos recursos linguísticos e gramaticais, isto é, de configuração da língua. Isso significa que o professor precisa trabalhar gramática, conteúdo referente à estrutura da língua, pois os alunos necessitam dominar esse conhecimento para poder materializá-lo em texto escrito, ou em outras palavras, agir em uma determinada situação de interação com condições para isso. A grande questão é promover um trabalho de maneira contextualizada (BEATO-CANATO 2009), para que os alunos compreendam a importância do uso de recursos da língua de modo adequado em cada contexto de seu funcionamento.

Além disso, o caráter processual da produção escrita é considerado como adequado pela autora, a qual alega haver, frequentemente, possibilidade de “[...] revisão, reorganização de ideias e refacção para adequação das informações dadas e da linguagem utilizada” (BEATO-CANATO, 2009, p. 63). Como podemos perceber, no ensino de escrita em LI, a

partir dos postulados do ISD, aqui representados por Beato-Canato (2009), a tarefa de revisão e reescrita passam a ser consideradas.

Assim, ao ultrapassar as perspectivas tradicionalistas que consideravam a escrita um produto, observamos que é preponderante a produção textual de caráter processual. Constatamos que o estudo e conhecimento gramatical não é suprimido, pois consiste em um aspecto necessário, em nível micro, porém não menos importante, para que o aluno possa alcançar um trabalho com coesão e coerência a partir de parâmetros textuais, ainda mais se tratando de uma outra língua. Além do conhecimento da língua, alguns aspectos compõem o trabalho que antecede a produção, tais como: o estudo do tema por meio de leituras de textos, ou seja, aprofundamento do saber acerca do que será discutido na produção; o estudo de diferentes gêneros, bem como, e de modo mais detalhado, do gênero que será escrito, observando suas características e funções. Trata-se de questões importantes a serem trabalhadas com os alunos antes do momento efetivo da produção.

Além disso, faz-se necessário tomar como parâmetro de orientação para o ensino de LI, as etapas que garantem o aspecto processual da escrita, sem deixar de reconhecer seu caráter recursivo. Tais etapas dizem respeito ao: o planejamento, à escrita efetivamente e a revisão, que pode ocorrer coletivamente, encaminhando para a reformulação do texto, a reescrita, sendo esta, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma prática que deve ser ensinada aos alunos como parte inerente da produção textual. Esses são aspectos necessários para que um trabalho de produção textual seja realizado.

A partir do que foi apresentado, assumimos uma concepção processual de escrita no ensino de LI, que exige um estudo sobre o tema, para que os alunos tenham condições de escrever o gênero a ser produzido e entendendo suas características e/ou elementos constitutivos, o vocabulário necessário e a linguagem adequada - formal ou informal -, por meio de atividade de planejamento, de escrita e revisão. A revisão pode ser realizada individual ou coletivamente, sem deixar de reconhecer o caráter recursivo de todo esse trabalho.

Para exemplificar a recursividade, pensemos na seguinte situação: uma vez que o aluno reconheça não ter recursos argumentativos suficientes na organização de uma ideia, ele pode recorrer aos textos estudados para repensar a continuidade de seu texto, ou o professor, a fim de propor atividades ou algum meio de suprir essa necessidade dos alunos. O objetivo principal da escrita nessa perspectiva é propiciar que o aluno atue de fato no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia e sua capacidade de agir por meio da escrita, de maneira adequada à cada situação de interação que exige a LI.

Apresentada a concepção de escrita a partir da qual nos pautamos, abordamos, na sequência, as metodologias voltadas ao ensino de escrita em LI, especificamente, aquelas que podem orientar o trabalho do professor em sala de aula.

2.3.1. Metodologias para o ensino de escrita em LI

A prática de escrita não é uma tarefa simples, tanto na língua materna quanto em uma língua estrangeira. Por isso, é importante buscar metodologias que ofereçam suportes necessários e adequados ao contexto educacional em que estamos inseridos, bem como ao momento sócio, histórico e ideológico em que nos encontramos. Assim, o trabalho de desenvolvimento da escrita dos alunos de LI pode acontecer com êxito.

Em um estudo do ensino de escrita para nativos e não nativos, Reid (2001) expõe sucintas ponderações sobre o percurso da escrita, traçando a ponte que separa a escrita como um produto e a escrita enquanto um processo. Seu foco é tratar de procedimentos para o desenvolvimento das práticas de produção textual como as técnicas e métodos explicitados no Quadro 2.

Quadro 2. Técnicas e métodos para realizar a escrita

Técnicas e métodos (REID, 2001).	1. Análise cuidadosa das necessidades para planejar os currículos;
	2. Trabalho cooperativo e em grupo (incluindo produção colaborativa) que fortalece a comunidade da classe e oferece aos produtores audiências autênticas;
	3. Integração das habilidades linguísticas nas atividades da aula;
	4. Estilo de aprendizagem e treinamento estratégico para ajudar os alunos a aprender a aprender;
	5. O uso de materiais e tarefas relevantes e autênticos ³ .

Fonte: REID, 2001, p. 32 (Tradução nossa).

³ 1 - Careful need analysis to plan curriculums;

2 - Co-operative and group work (including collaborative writing) that strengthen the community of the class and offer writers authentic audiences;

3 - Integration of language skills in class activities;

4 - Learning style and strategy training to help students learn how to learn;

5 - The use of relevant, authentic materials and tasks

Como primeira técnica, Reid (2001) apresenta a análise cuidadosa de necessidades no planejamento do currículo. Ao nosso ver, isso diz respeito ao cuidado de se produzir um texto conforme aquilo que está previsto no programa de estudos, no planejamento do professor. Outra técnica é o trabalho colaborativo, em coletividade, uma vez que os alunos podem compartilhar seus conhecimentos entre os colegas, sendo estes os próprios interlocutores das produções. O fato de produzir um texto para o colega prevê autenticidade à produção, segundo o autor. A próxima técnica descrita corresponde à integração das habilidades da língua-alvo durante as atividades de escrita em sala de aula. Mais uma vez, a coletividade e o diálogo são privilegiados em uma técnica, o que podemos considerar um fator positivo.

O quarto método refere-se a estilos de aprendizagens e meios estratégicos para que os alunos desenvolvam formas de aprender a aprender. Neste caso, cabe ao professor procurar maneiras de promover essa autonomia em seus alunos, para que possam produzir seus textos adequadamente. Por fim, é apresentado o uso de materiais e tarefas relevantes e autênticas aos alunos, como uma das técnicas. De fato, propor atividades que estejam relacionadas à vida dos estudantes, do contexto em que estão inseridos, é algo positivo, pois o conhecimento prévio que eles têm contribui para as atividades desenvolvidas em sala de aula, assim como para possíveis proximidades com os assuntos a serem estudados.

Para concluir, o autor alega que não há uma técnica mais adequada ou mais eficiente que as demais. Cada contexto e situação, assim como os objetivos que o professor tem, vai ditar qual procedimento pode ser mais relevante para determinado contexto de ensino e aprendizagem.

Observamos que não é apresentado um trabalho pautado em gêneros, como orientam os documentos oficiais de ensino em nosso país. Contudo, nada impede que o professor tome como amparo alguns dos métodos e técnicas apresentadas e adeque ao seu contexto de ensino, inserindo um modo que possa contribuir ao encaminhamento das aulas e ao desenvolvimento da escrita dos estudantes.

Outra personalidade que pode contribuir as nossas discussões sobre metodologias para o ensino da escrita é a pesquisadora e professora Cheung (2016), que, diferentemente de Reid (2001), propõe um encaminhamento metodológico a partir dos gêneros.

Para a autora,

De fato, conseguir uma boa composição é uma tarefa complexa e difícil, para falantes nativos e não nativos do inglês. Mesmo se alguém escreve no próprio idioma, a disciplina é necessária para precisão e forma; portanto,

passa por várias revisões de rascunhos é a norma e não a exceção CHEUNG (2016, p. 3 – 4.) (Tradução nossa).⁴

De acordo com a autora, o caráter processual da escrita é considerado pela marcação de vários momentos de revisão de um texto, reforçando que, para se alcançar um resultado significativo em relação ao que se espera de uma produção textual escrita, a disciplina é necessária, o empenho e o comprometimento também. Dessa forma, um professor de escrita em LI precisa tomar consciência da complexidade do seu trabalho, a fim de se munir de estratégias eficientes e adequadas ao seu contexto de sala de aula. Então, poderá ensinar a escrita de modo que seus alunos desenvolvam essa capacidade com primazia.

Uma metodologia de ensino de escrita de base australiana (nacionalidade em que o inglês é a língua oficial) é descrita por Cheung (2016), caracterizada por três etapas apresentadas na tabela:

Quadro 3. Ciclo (australiano) de ensino e aprendizagem de escrita: com base em gênero

1º etapa	Modelagem
2º etapa	Construção conjunta de texto
3º etapa	Construção independente de texto ⁵

Fonte: CHEUNG, 2016, p. 9. (Tradução nossa).

O primeiro momento corresponde à modelagem que, conforme a autora, é o momento no qual o professor pode introduzir o gênero aos seus alunos, valendo-se de vários textos. O objetivo é explorar: a finalidade, o público, o contexto de produção, o vocabulário, a gramática e a estrutura organizacional. Analisando esse primeiro estágio apresentado, é possível identificar um trabalho de encaminhamento para a escrita que considera textos reais, ou seja, gêneros que estão presentes na sociedade, que se dirigem para um público específico. Também, que estão inseridos em um espaço social, possuem certo conjunto de ideias, palavras, assim como funções gramaticais e uma estrutura, uma ordem na disposição do conteúdo. Todo texto, materializado em diferentes gêneros, é constituído dessas especificidades, de modo único, pois gêneros são tipos relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003). Esse trabalho, no primeiro momento, precisa ser cuidadosamente preparado pelo

⁴ In fact, achieving good composition is a complex and difficult task for both native speakers and non-native speakers of English. Even if one writes in one's own language, discipline is requisite for precision and form; hence going through multiple revisions of drafts is the norm rather than exception.

⁵ Modelling; Joint construction of text; Independent construction of text (CHEUNG, 2016, p. 9.).

professor, para que os alunos possam dominar grande parte - quiçá o todo - do gênero estudado e, assim, tenham condições de escrever um texto conforme esse gênero.

Na segunda etapa, de construção conjunta do texto, sugere-se ao professor que promova situações, tais como: coleta de dados, debates, discussão e negociação de ideias com os alunos, relativas ao conteúdo que está sendo estudado ou que se deseja problematizar na produção textual conjunta e, posteriormente, individual do aluno. Esse estudo deve ser realizado com o objetivo de produzir coletivamente, professor e alunos, um texto do gênero introduzido na fase de modelagem. Sobre esse ponto, nós inferimos que as opiniões dos participantes podem divergir, mas isso não é algo negativo, a nosso ver. Pois, mesmo que um aluno não compartilhe da linha de raciocínio que está sendo trilhada no texto da turma toda, ele precisará olhar daquela forma para poder contribuir para essa produção. Ou seja, necessitará assumir um posicionamento oposto ao seu. Essa troca, provavelmente, promoverá amadurecimento ao senso crítico do aluno, principalmente quando se trata de questões polêmicas, como política e religião.

Efetuada as duas primeiras etapas, a terceira corresponde ao estágio de construção independente do texto pelo aluno. Para a produção textual, Cheung (2016) orienta ao professor o estabelecimento do objetivo da produção para o aluno, a partir de todo o trabalho foi realizado anteriormente, envolvendo o estudo e a sistematização das características que compõe o gênero e a atividade de mobilização das ideias. Com a produção realizada, denominada pela autora de “rascunho”, o professor pode encaminhar uma revisão entre pares em sala de aula, bem como prestar atendimento individual ao aluno que precise de auxílio. É importante que a prática de revisão por pares seja previamente preparada, se for inédita aos alunos. Ademais, acrescentamos a questão da maturidade dos discentes, pois se trata de um fator que precisa ser levado em conta na organização desse trabalho pelo professor. Para concluir, segundo a autora, esse processo que encaminha os alunos para a produção escrita, contribui para que os estudantes sejam capazes de identificar as áreas que apresentam mais domínio, por isso os resultados podem ser positivos, pois será possível aos alunos identificarem os aspectos que precisam revisar em seus textos e, assim, desenvolver sua capacidade de escrita.

No que tange à correção por parte do professor, Cristovão e Torres (2006) promovem uma discussão tratando das expectativas que tanto professor quanto aluno podem ter. Por vezes, essas expectativas são divergentes e isso interfere nos resultados, no processo de ensino e aprendizagem de escrita. Sendo assim, as autoras sistematizam critérios para os professores, como meios para avaliação, ou seja, para atuarem significativamente na correção dos textos, a

fim de encaminhar de maneira mais adequada à revisão e reescrita dos alunos. A organização desses critérios foi pensada para que

[...] fossem utilizados não apenas para atribuir notas, mas que realmente pudessem orientar o professor e instrumentalizar o aprendiz; contribuindo para tornar ambos mais conscientes de toda complexidade que envolve a produção escrita; tornar os aprendizes mais críticos de sua própria produção e aptos a se engajar em um processo de revisão eficaz (CRISTOVÃO; TORRES, 2006, p. 39).

Como foi abordado na apresentação dessa pesquisa, professores têm dificuldades, muitas vezes, de realizar uma revisão e correção de modo que os alunos compreendam e tenham condições e motivações para fazerem a sua revisão e reescrita. Dessa forma, os critérios mencionados anteriormente podem ser uma alternativa viável e eficiente tanto para o trabalho do professor ainda em processo de formação inicial, que se trata do contexto que estamos voltando nossos olhares, quanto para a participação dos alunos envolvidos nesse processo.

A abordagem defendida pelas autoras é pautada no estudo de gêneros textuais, por meio do procedimento da sequência didática, para que sejam consideradas adequações linguísticas, estruturais, de linguagem e de conteúdo. Amparadas em Schneuwly e Dolz (1999), Cristovão e Torres (2006, p. 42) alegam que [...] o uso dos gêneros na situação escolar se bifurca pelo fato de o gênero ser tanto meio de articulação para a comunicação como o objeto para ensino-aprendizagem”. Nesse sentido, considerando um trabalho educacional com base na sequência didática, a produção de critérios para serem utilizados na revisão e avaliação da produção surgiriam a partir de atividades que compõe as características do gênero. São elas: condições sociais envolvidas na produção do gênero, organização interna e os traços linguísticos.

Nessa perspectiva, na produção textual escrita inicial e na produção textual escrita final (atividades basilares de uma sequência didática), as questões consideradas no momento de revisão e correção dos textos pelos professores devem estar relacionadas aos elementos constitutivos do gênero.

A importância de considerarmos os critérios apresentados pelas autoras Cristovão e Torres (2006) está no fato de que os professores, sejam em formação inicial ou já atuantes, necessitam do conhecimento teórico e metodológico dos aspectos concernentes ao gênero solicitado em uma produção. Para assim, terem condições de realizar a revisão e correção de textos com tais elementos em mente. Com isso, faz-se possível realizar um trabalho com a

escrita em LI de maneira mais completa e adequada ao que se espera do desenvolvimento da escrita dos alunos.

Consideramos essa possibilidade de ensino com base em gêneros com foco na escrita a partir do procedimento da sequência didática, por entendermos que se trata de uma proposta alternativa que pode oferecer subsídios para resultados mais efetivos no trabalho com a escrita. Defendemos que o ensino e aprendizagem de linguagem, em geral, deve ter como foco uma prática em torno de textos, como afirmou Geraldi (1997), uma vez que o ensino inicia e se finda no texto e os textos se materializam em diferentes gêneros. Logo, o professor precisa considerar todas as suas especificidades em sua prática docente para poder desenvolver as capacidades de linguagem e a capacidade de escrita de seus alunos.

A prática pedagógica dos professores, bem como a produção dos currículos escolares são orientados por normas, leis e regimentos contidos nos documentos oficiais norteadores do ensino de línguas, em nível nacional e estadual. Após discorrer sobre a concepção de escrita considerada recentemente no trabalho docente com a LI, apresentamos, a seguir, o que compõe os documentos norteadores do ensino e aprendizagem em torno da produção escrita. Com isso, buscamos ter condições de analisar se os futuros professores, sujeitos desta pesquisa, consideraram tais Diretrizes em suas atuações e qual foi o embasamento utilizado em sua práxis docente durante as atividades desenvolvidas no estágio curricular.

2.4. A escrita nos PCN

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998; 2000) são diretrizes produzidas e determinadas pelo Governo Federal, em conformidade à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96, com o objetivo de orientar, em termos nacionais, o trabalho docente, no sentido de servir de subsídio à produção do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino. O documento caracteriza-se como heterogêneo, voltado para a cidadania, em respeito à diversidade social e cultural. Sendo assim, trata de temas transversais, almejando o desenvolvimento integral dos alunos, a saber: ética, meio ambiente, saúde, orientação sexual e pluralidade cultural, ultrapassando o ensino na perspectiva tradicional e mecanicista. Os PCN do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, destinam-se para as turmas de 6º a 9º e foram promulgados no ano de 1998, enquanto os PCN do Ensino Médio, em 2000. Ambos ainda vigoram.

Primeiramente, vamos abordar o conteúdo sobre a escrita em cada um dos PCN para, depois, estabelecer possíveis relações entre eles. No documento destinado ao Ensino Fundamental, a produção escrita é uma atividade desafiadora, porque

É uma interação que se estabelece em ausência do interlocutor [...]. Logo, o interlocutor do texto escrito – a razão mesmo da existência do texto – vem a ser um projeto do escritor que utilizará estratégias da língua escrita para suprir essa não-presença. Assim, quem escreve se vê obrigado a expor informações/ideias de maneira mais clara, planejada e detalhada que na situação de interação face à face, caracterizando tal processo como aquele que precisa evitar ambiguidade e perseguir a clareza. [...] Os possíveis contextos socioculturais, relevantes na constituição dos diferentes sentidos, na escrita precisam ser recuperados por quem escreve [...] (BRASIL, 1998, p. 98).

Logo no início desse trecho, podemos constatar o reconhecimento de que a escrita é uma interação, o que nos revela o amparo na perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1988) assumida pelo documento. Ou seja, escrever não é considerada uma prática mecânica, de tradução da língua materna para a LI, ou o cumprimento de uma atividade normativa, mas uma forma de inscrever-se no mundo, interagir, influenciar ao outro, cooperar, expor interesses e perspectivas, compartilhar reflexões, intenções (BEATO-CANATO, 2009), entre outras possibilidades.

Outro aspecto considerado na escrita é o interlocutor, critério de motivação para a produção e que também interfere nas escolhas que precisam ser feitas. Em função disso, estratégias, como a explicação do contexto, são utilizadas para suprir a ausência desse interlocutor, para interagir com ele de maneira adequada às finalidades e objetivos da produção, como ponderou Villas Boas (2013). Considerar esses elementos é uma oposição às atividades de escrita artificiais, sem funções sociais e comunicativas apenas para cumprir uma obrigatoriedade escolar, como versa Lopes-Rossi (2002).

Há que se considerar dois pontos importantes para se trabalhar com os estudantes a fim de que tenham condições de escrever, sendo que o primeiro faz parte do segundo. O estabelecimento do interlocutor, daquele para quem o texto destina-se, e a contextualização da situação de interação, com o maior detalhamento e explicação possíveis, pois se trata de um fator que interfere diretamente na produção de sentidos, uma vez que a recepção não é imediata.

Na continuidade dos PCN do Ensino Fundamental, há uma orientação ao professor sobre o que ele precisa ter consciência em seu trabalho de encaminhamento para a produção textual escrita.

É preciso que haja uma relação de possibilidade real da existência da tarefa e o seu resultado, isto é, que a solicitação de produção escrita ao aluno deixe clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade, para quem, de modo que necessidades e desejos possam vir a ser expressos, já que o uso da linguagem só se concretiza a partir de um lugar de produção histórico, cultural e institucionalmente determinado (BRASIL, 1998, p. 99).

Mais uma vez, a necessidade de uma produção que considere práticas reais de atuação social é destacada. Além disso, podemos constatar a presença de alguns elementos inerentes à situação de comunicação, discutidos por Geraldi (1997), ao considerar a produção de textos como ponto de partida e de chegada de todo processo de ensino e aprendizagem de línguas. O autor propõe os seguintes critérios para uma atividade de escrita:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
- e) se escolha estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (GERALDI, 1997, p. 137).

Os critérios estabelecidos por Geraldi (1997) são importantes quando pretendemos propor um trabalho de produção escrita que não seja artificial. Quando o autor menciona que é necessário ter o que dizer, podemos entender como sendo o conteúdo, sobre aquilo que será tratado no texto. Destacamos que esse ponto não é considerado no trecho que apresentamos dos PCN do Ensino Fundamental, o que implica, a nosso ver, em uma lacuna do documento. O segundo item, a razão para dizer, seria a função social, a finalidade da produção, que revela os objetivos comunicativos e interacionais do produtor em seu texto. Esse elemento é abordado no documento em questão. O terceiro item contempla o interlocutor, fator imprescindível, pois é para quem o texto é destinado, que também aparece no documento. Posteriormente, o quarto item, a posição social daquele que produz o texto é outro fator de significância, porque consiste no fato de se assumir um lugar social a partir do qual se pode falar o que se tem a falar, apontado pelo autor e presente nos PCN. Consideramos pertinente refletir sobre seguinte questionamento: o que corresponde assumir uma posição social na produção de textos?

Para exemplificar a questão da posição social, podemos pensar na diferença entre estes possíveis encaminhamentos de produção textual, hipoteticamente, após ter sido realizado um trabalho em sala de aula que garanta condições para os alunos realizarem tal atividade. No primeiro encaminhamento, é solicitado ao aluno que produza um texto do gênero *Pamphlet*, na posição de um político que pode ser reeleito, às vésperas das eleições, para relatar seus

feitos à população da sua região. Ou, trazendo para o contexto do aluno, na posição de um representante de turma, vivenciando as mesmas situações eleitorais, porém no nível da sala de aula. As duas posições apresentadas revelam interesses específicos, a necessidade de expor fatores positivos dos sujeitos, assim como propostas persuasivas relativas às futuras ações, provavelmente. Então, a linguagem seria de uma forma, o estilo, caracterizando um gênero discursivo específico, entre outros aspectos diretamente ligados a tais situações de interação e posições assumidas pelos sujeitos.

No segundo encaminhamento, a posição a ser assumida é de um cidadão comum, da região que seria a mesma do político supracitado, que está insatisfeito com o trabalho do seu representante e irá produzir um *Pamphlet* para denunciar os não feitos à sociedade. Ou um aluno, da mesma escola e sala do aluno representante, que não está contente com o trabalho de seu colega e divulgará notícias, informações sobre o que fez e deixou de fazer o candidato a reeleição da representação da turma. Diferentemente do primeiro caso, aqui os sujeitos não almejam falar de si, mas de outros, de modo a expor seus feitos, podendo ser negativos, desnecessários, não voltados para o coletivo municipal ou escolar, por exemplo. A linguagem seria organizada para tal finalidade, fazendo uso da argumentação, possivelmente, para justificar porque determinada atitude não foi pertinente. Além de que os interlocutores seriam específicos e influenciariam na produção, tanto no primeiro quanto neste segundo exemplo.

Por fim, Geraldi (1997) defende que são necessárias estratégias para efetuar os critérios pontuados por ele. A escolha da linguagem, do suporte, do gênero, entre outros elementos, não ocorre aleatoriamente, pois é orientada pelos critérios a), b), c) e d), mencionados anteriormente. Segundo o autor, é nesse momento que talvez

[...] mais se dará a contribuição do professor que, não sendo destinatário final da obra conjunta que se produz, faz-se *interlocutor* que, questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como leitor, constrói-se como “co-autor” que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu (GERALDI, 1997, p. 164).

Consideramos que o trabalho de orientação e “suporte” do professor é muito importante para as escolhas do aluno e para sua atividade de produção. Esse fato não é mencionado pelos PCN, somente que o professor é responsável pela organização, equilíbrio em sala de aula (BRASIL, 1988, p. 99). Trata-se de acepções que podemos considerar amplas, uma vez que não estão direcionadas ao papel do professor de auxiliador na atividade de produção textual escrita, especificamente, ou em qualquer outra prática social da língua, mas ao andamento de todas as tarefas desempenhadas no contexto escolar, de modo geral.

Os PCN consideram que as etapas de planejamento, produção e revisão caracterizam a atividade de escrita, garantindo destaque para a revisão, que pode ser efetuada com a cooperação de um colega de sala. Isso promove o aprendizado, com a “[...] percepção de que o significado é uma construção social [...] e na compreensão de que a tarefa de produção escrita requer aprimoramento do texto produzido (BRASIL, 1998, p. 99). Aqui, encontramos as etapas de escrita propostas – planejamento, produção e revisão –, inicialmente, ao ensino da Língua Portuguesa, por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), que reforçam o caráter processual da produção textual, negando as concepções tradicionais. Além disso, observamos no documento que é enfatizada a possibilidade de a correção ser efetuada coletivamente, o que corresponde a um fator positivo à atividade de produção.

Para finalizar a discussão das orientações dos PCN do Ensino Fundamental, no trabalho de escrita em LI, identificamos que o uso de materiais e ferramentas como apoio para consulta é considerado um fator importante (BRASIL, 1998). Podem ser dicionários, glossários produzidos em sala de aula ou não, guias de apoio referente à língua, entre outros, pela justificativa de que não se pode solicitar uma produção ao aluno sem que tenha conhecimento prévio do seu processo de produção e circulação. Nesse sentido, o documento prevê atividades de análises de textos e/ou conhecimento de mundo, a fim de garantir que o aluno tenha condições de produzir seu texto.

No que concerne aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), as competências e habilidade das disciplinas que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias apresentam, dentre elas, a Língua Estrangeira Moderna. O documento dispõe de uma discussão histórica do ensino de línguas e também teórica, visando a indicar as competências e habilidades que devem ser privilegiadas no ensino de línguas. Nesse sentido, não há um direcionamento específico quanto ao trabalho de leitura, escrita, oralidade e audição, ou ao modo como o ensino deve proceder. Esses elementos da língua alvo são considerados objetivos práticos, como parte do conhecimento necessário para a participação social dos alunos pela comunicação, em detrimento do conhecimento, unicamente, linguístico.

Desenvolver a capacidade comunicativa, principal objetivo no ensino de LI, é possível, como prevê o documento, a partir do momento em que outras capacidades que a integram sejam alcançadas, tais como,

- Saber distinguir entre as variantes linguísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar.

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira [...].
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação [...], para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido [...] (BRASIL, 2000, p. 28 – 29).

Podemos considerar que as competências acima estabelecem relação com a prática social da escrita, do mesmo modo com as demais práticas. Contudo, é possível constatar uma vertente contrária à perspectiva dialógica de linguagem pautando tais prescrições. A interação, o conflito de ideias, a atuação na sociedade por meio da linguagem, com objetivos e finalidades estabelecidos, que ocorre em função de um interlocutor, não são fatores considerados como fundamentos nesta prática. Observamos que as competências mencionadas visam à comunicação, à transmissão de ideias, de “efeitos pretendidos” para que um outro interiorize, sem poder produzir diferentes sentidos. Outra questão problemática diz respeito ao termo competência, que remete ao tecnicismo e ações mecânicas não reflexivas, derivadas de políticas públicas tecnicistas e neoliberais (STUTZ, 2012). Logo, entendemos que o desenvolvimento de competências não denota um caráter dialógico para a prática de produção textual. Uma discussão acerca deste termo consta na seção que trata da formação docente nesse trabalho. Além disso, nos PCN (BRASIL, 1998; 2000) não se encontra uma orientação direcionada ao professor no que tange ao trabalho com a escrita em sala de aula, tampouco qual a sua concepção no ensino de LI.

Sendo assim, ao realizar uma comparação entre os dois níveis de ensino, fundamental e médio, observamos que o primeiro documento, de 1998, garante maiores subsídios ao professor por especificar a concepção de escrita que assume e elenca elementos pertinentes ao seu trabalho, com justificativas e explicações, no sentido de sustentar a perspectiva assumida.

No Ensino Fundamental, os PCN orientam que a escrita é considerada um processo, tão importante no estudo da língua quanto as outras práticas que a compõe. No seu ensino e aprendizagem, uma série de peculiaridades é necessária, tais como: o interlocutor, o gênero e suas características, a posição social do produtor, os seus objetivos e finalidades, a adequação da linguagem relativa à situação de interação, entre outros. A escrita é uma das capacidades que contribuem para que o aluno possa atuar na sociedade nos contextos em que a língua estrangeira é exigida.

Já no Ensino Médio, os encaminhamentos tomam outro viés. Não há um detalhamento quanto a cada prática social – leitura, escrita, fala ou audição –, o objetivo é orientar as instituições de ensino, os professores, no trabalho de desenvolvimento das capacidades de comunicação, de modo mais amplo. Observa-se, portanto, um vazio quanto às orientações ao trabalho com a escrita em LI nesta etapa do ensino. Há que se reforçar, no entanto, que grande parte do trabalho no Ensino Médio está voltado para a leitura em língua estrangeira, haja vista os concursos vestibulares ao final do Ensino Médio.

2.5. A escrita nas DCE

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) (PARANA, 2008) tem sido um documento norteador do processo de ensino e aprendizagem das instituições públicas do estado do Paraná, logo, é uma orientação em nível estadual. Sua composição se dá por discussões mais específicas que perpassam todas as disciplinas escolares, até se direcionar para cada área, precisamente. Diferentemente dos PNC, as Diretrizes estão dispostas em um único documento, que apresenta orientações para os currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio, referente a cada disciplina. O documento que estudamos nesta pesquisa é as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna, tendo como foco a LI.

Observar o que as DCE orientam ao processo de ensino e aprendizagem da escrita em LI é fundamental ao nosso objetivo de analisar a práxis dos professores em formação inicial no trabalho com a produção textual, uma vez que as DCE foram uma fonte de encaminhamentos para a prática docente no nosso estado durante o período de coleta de nossos dados. Por essas razões, discutiremos alguns pontos das DCE considerado relevantes a nossa pesquisa. A práxis é composta pela relação, intrínseca, entre teoria e prática (PIMENTA, 2006), e as DCE promovem uma discussão pertinente quanto a isso.

O documento estabelece o objeto de estudo da língua estrangeira, como,

[...] uma construção histórica e cultural, em constante transformação [...]. Em outras palavras, a língua concebida como discurso, não como estrutura ou código a ser codificado, constrói significados e não apenas os transmite. O sentido da linguagem está no contexto de interação verbal e não no sistema linguístico (PARANÁ, 2008, p. 53).

Reconhecer que o objeto de estudo é a língua, enquanto discurso, significa ultrapassar as perspectivas tradicionalistas de ensinar a LI pela sua gramática, pela norma culta que orienta a escrita e serve de parâmetro para a avaliação dessa prática, com o objetivo em si mesma. Conforme proposto no documento, o sentido da linguagem está no contexto e não no sistema da língua, porque, enquanto um conjunto de normas, enquanto um sistema, a língua não está afetada pelo contexto, interlocutores e suas intenções. Logo, o ensino da língua enquanto discurso aponta para o caráter de vivacidade da língua alvo, que se renova a cada situação de interação, adquirindo diferentes sentidos, com base no contexto, ao destacar que

Nos discursos presentes no intertexto das sociedades contemporâneas, as práticas de linguagem são diversas porque a língua envolve variantes socioculturais. Logo, as formas da língua variam de acordo com os usuários, o contexto em que são usadas e a finalidade da interação (PARANÁ, 2008, p. 54).

Essas ponderações podem orientar os professores em seu trabalho com a escrita, no sentido de fazer com que seu aluno reconheça as várias possibilidades de produção de sentido que a língua está submetida, em cada situação. Por isso, a atividade de produção textual é complexa.

De acordo com o documento, o trabalho com a língua estrangeira é fundamentado na diversidade de gêneros textuais e “[...] busca alargar a compreensão dos diversos usos da linguagem, bem como a ativação de procedimentos interpretativos alternativos no processo de construção de significados possíveis pelo leitor” (PARANÁ, 2008, p. 58). Por isso, o trabalho de leitura dos textos é fortemente salientado no documento, em função da perspectiva proposta por Geraldí (1997), de que o ensino e aprendizagem de línguas tem o texto como ponto de partida e ponto de chegada. Logo, a prática de leitura é essencial no oferecimento de condições de produção para o aluno, pois o trabalho de escrita “[...] precisa ser concebido como um processo dialógico ininterrupto, no qual se escreve sempre para alguém de quem se constrói uma representação” (PARANÁ, 2008, p. 65). O documento prevê que a escrita não seja momentânea, uma prática desassociada das demais atividades, mas contínua, que se realiza em função de um outro sujeito, em um determinado espaço de atuação social. Sendo assim, no trabalho de encaminhamento para a sua efetivação, a leitura crítica de outros discursos, materializados em diferentes gêneros, os quais precisam ser explorados e analisados também, no que tange a suas características e funções sociais e comunicativas, trata-se de práticas necessárias para que o aluno tenha condições de produzir o seu discurso,

com conhecimento sobre como materializar isso, ou seja, para um maior entendimento das características do gênero.

Outras ponderações são feitas acerca da escrita, no documento, tais como,

[...] não se pode esquecer que ela deve ser vista como uma prática sociointeracional, ou significativa. É importante que o docente direcione as atividades de produção textual definindo em seu encaminhamento qual o objetivo da produção e para quem se escreve, em situações reais de uso (PARANÁ, 2008, p. 66).

O caráter dialógico da escrita é destacado, o que implica na produção textual como algo pertinente para o aluno, que contribua para sua atuação social, de fato. Para que isso ocorra, algumas questões precisam ser estabelecidas, como a definição do(s) objetivo(s) dessa atividade, a determinação de quem é o sujeito para quem o aluno escreve, isso tudo em uma situação de interação verbal específica. É importante que o trabalho docente seja pautado nessa perspectiva para que o ensino e aprendizagem aconteçam de maneira mais efetiva para a formação do aluno.

Além dos objetivos da produção, do interlocutor estabelecido, da situação de uso da língua, o documento aponta para a explicitação da finalidade, adequação do gênero, “[...] planejamento, articulação das partes, seleção da variedade linguística adequada – formal ou informal” (PARANÁ, 2008, p. 67). Por fim, que também sejam disponibilizados recursos pedagógicos e ocorra a intervenção do professor, a fim de garantir ao aluno elementos discursivos, linguísticos, culturais e sociopragmáticos para o melhoramento da sua produção. Tais elementos são fundamentais na atividade de escrita, pois, pela determinação desses pontos, os discentes encontram reais condições de produção.

Implicitamente, nós podemos constatar as etapas da escrita processual (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) nas orientações das DCE. São elas: o planejamento, englobando a seleção da variedade linguística, o sujeito interlocutor, que interferirá diretamente no discurso do produtor, o objetivo e a finalidade da produção e as interferências da situação de interação. Em seguida, temos outra etapa, a produção em si, seguindo do despojamento de recursos, incluindo o auxílio do professor, para que o aluno melhore a sua produção e revise o que produziu a partir do que foi estabelecido no encaminhamento da atividade. Ou seja, o aluno deve analisar se seu texto está de acordo com o que foi determinado e, assim, possa vir a fazer as alterações necessárias com o intuito de adequar seu texto à situação de interação.

A revisão é mencionada, explicitamente, na tabela que consta ao final do documento, referente a cada ano escolar e é dividida em três colunas, das quais, a segunda é a Abordagem teórico-metodológica de todas as séries, que altera o conteúdo conforme cada ano. Assim, predominantemente, é orientado ao professor que (PARANÁ, 2008, p. 77 - 84):

- Planeje a produção textual a partir da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade;
- Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto;
- Acompanhe a produção do texto;
- Encaminhe e acompanhe a revisão textual:
- Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atente à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto;
- Conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos.

Entre os aspectos que são incluídos de acordo com o grau de complexidade do ensino em cada ano, os elementos apontados acima são frequentes em todas as tabelas das turmas do Ensino Fundamental e Médio. A nosso ver, essa é uma característica positiva do documento, unir o teórico e o metodológico na orientação do ensino e aprendizagem.

Em suma, a escrita é considerada uma prática social, um trabalho processual, um ato dialógico, pelo que foi explicitado e discutido com base nas DCE voltadas para o ensino de línguas estrangeiras modernas, mais especificamente a LI.

2.6. A escrita na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017; 2018), é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver no seu percurso de estudo, incluindo os primeiros anos do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. O documento da BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que o aluno deve desenvolver ao longo da escolaridade básica, a fim de nortear a produção dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas do Brasil. Trata-se de um documento recente, promulgado nos anos de 2017 e 2018, referente ao Ensino Fundamental e Médio, respectivamente.

Segundo o documento (BRASIL, 2017; 2018), aprender a língua inglesa possibilita que sejam geradas maneiras de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural. Ou seja, o acesso e interação a fatos, saberes e sujeitos do mundo todo podem acontecer em qualquer momento, se tivermos os recursos necessários para

isso, ampliando nossos conhecimentos e contextos de participação e atuação social. Por isso, saber outra língua é de suma importância na contemporaneidade. Nesses parâmetros, o documento do Ensino Fundamental prevê que

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o aprofundamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidades nos estudos (BRASIL, 2017, p. 239).

Nesse trecho, o conhecimento linguístico da LI é apresentado como um fator necessário para a participação social dos sujeitos. Reconhecemos que, de fato, esse saber é fundamental, pois são as regras e normas que regem a língua no seu aspecto gramatical, porém isso é não suficiente, uma vez que o funcionamento dessa língua está atrelado a aspectos sociais, ideológicos, culturais, logo, relativos à vida, à sociedade. No que se refere ao Ensino Médio, consta no documento que o estudo da LI procura “[...] expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 476). Considerando essas duas questões, linguística e discursiva, é importante destacar que por um longo tempo, procurou-se ensinar um inglês padrão, exemplar, majoritariamente o britânico e o americano. Logo, o ensino era pautado nas regras da língua e nos usos que faziam sujeitos de países cujo inglês era britânico e/ou americano. Contudo, a BNCC refuta essa concepção, admitindo o inglês como uma língua franca⁶, o que significa reconhecer os diferentes usos, dos mais diversos falantes espalhados pelo mundo todo, incluindo aqueles dos quais a LI não é a sua língua materna.

Essa perspectiva favorece a interculturalidade, como afirmado no documento, assim como, reconhece e respeita as diferenças. Além disso, propicia “a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo (BRASIL, 2017, p. 240). A grande questão é considerar os usos da língua no ensino da LI, em função da cultura relativa ao espaço de seu funcionamento, os costumes, as ideologias, entre outros aspectos de caráter social, pois vivemos constantemente interagindo uns com os outros.

⁶ De acordo com Seidlhofer (2001), a língua franca pode ser conceituada como: um sistema linguístico adicional utilizado como meio de comunicação entre sujeitos falantes de diferentes línguas, ou a língua que membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, porém não se trata da língua materna da comunidade. Portanto, é uma língua que não tem nativos (Tradução nossa).

Na orientação do trabalho com a escrita, é enfatizada a natureza processual e colaborativa da escrita, afirmando que

Esse processo envolve movimentos ora coletivos, ora individuais, de planejamento-produção-revisão, nos quais são tomadas e avaliadas decisões sobre maneiras de comunicar o que deseja, tendo em mente aspectos como o objetivo do texto, o suporte que lhe permitirá circulação social e seus possíveis leitores (BRASIL, 2017, p. 242).

No ensino de LI, de acordo com a BNCC, a concepção de escrita tradicional é ultrapassada, da mesma forma que nos documentos apresentados anteriormente neste trabalho. Isso implica em um fator positivo para o ensino e aprendizagem, pois reforça a necessidade de se buscar práticas docentes que comunguem com a perspectiva dialógica e interacionista, para que o trabalho em sala de aula garanta que os estudantes desenvolvam essa habilidade de fato e possam atuar socialmente fazendo o seu uso.

A escrita enquanto trabalho, envolvendo etapas de planejamento, produção e revisão, é ponderada no documento, sem deixar de considerar o objetivo com a produção, o suporte e circulação, possíveis interlocutores, elementos necessários para que o estudante tenha condição de escrever. Outro aspecto presente no documento é o protagonismo assumido pelo aluno quando se considera a escrita enquanto prática social, como alegou Villas Boas (2013), pautado em Boscolo (2008), e não mera atividade voltada a si mesmo.

Trata-se, portanto, de uma escrita autoral, que se inicia com textos que utilizam poucos recursos verbais (mensagens, tirinhas, fotolegendas, adivinhas, entre outros) e se desenvolve para textos mais elaborados (autobiografia, esquetes, notícias, relatos de opinião, chat, fôlder, entre outros), nos quais recursos linguístico-discursivos variados podem ser trabalhados. Essas vivências contribuem para o desenvolvimento de uma escrita autêntica, criativa e autônoma (BRASIL, 2017, p. 242 – 243).

Nessa perspectiva, a escrita autoral não diz respeito unicamente à capacidade de escrever do aluno, como uma prática individual e isolada, porque parte de um trabalho realizado anteriormente com o objetivo de oferecer condições de escrita, em que os alunos produzem textos, constroem seus discursos.

Em termos estruturais, a BNCC está organizada pelos eixos de ensino, a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural, pelas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Nossa pesquisa investiga a prática

discursiva de escrita, por isso, observamos o que propõe o documento acerca desse eixo, considerando-se que a BNCC é o documento que norteará o ensino de línguas para as atuações futuras. Como descrição do que corresponde ao eixo, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, o documento prevê que a prática de produção de textos na LI deve ocorrer em paralelo com o cotidiano dos alunos, textos que se apresentam em diferentes suportes e esferas de circulação. Além disso, o documento considera a mediação do professor ou de outros colegas como parte do trabalho de escrita, em articulação com os conhecimentos prévios dos estudantes tanto na língua materna quanto na LI. Assim, trata-se de um trabalho com a escrita que parte e considera o espaço de atuação social do aluno, do seu dia a dia, caracterizada pelo trabalho coletivo em sala de aula.

Algumas orientações que o documento apresenta para a formulação dos currículos e planejamentos de ensino são recorrentes no que se referem aos quatro anos do Ensino Fundamental, o que as diferem são o grau de complexidade dos gêneros exigidos nas produções, assim como a autonomia do aluno no trabalho de produzir seus textos. Na BNCC algumas habilidades são enfatizadas, para que, em cada contexto, o professor avalie a relevância de se trabalhar as habilidades elencadas ou não. Assim como os PCN, o documento referente ao Ensino Médio não apresenta um detalhamento na orientação do trabalho com a escrita em LI. Com isso, entendemos que há uma possibilidade de se continuar com as mesmas orientações e encaminhamentos do Ensino Fundamental.

Em síntese do que propõe o documento, ressaltamos que no ensino de escrita em LI, é necessário haver planejamento, determinação do tema e principais ideias, divisão de parágrafos, avaliação da própria produção e dos colegas considerando os aspectos linguísticos e discursivos, bem como, reconstrução do texto para seu aprimoramento, apresentação de argumentos para expor e defender pontos de vista, escolha do suporte, circulação, estabelecimento da finalidade, adequação ao público, uso de recursos persuasivos verbais ou não verbais. A complexidade dos gêneros e das temáticas a serem produzidos pelos alunos aumenta a cada ano. Esse trabalho é gradual, sendo assim, uma produção de texto composta por todas as proposições elencadas é possível nos anos finais.

Dessa forma, cabe ao professor considerar o conhecimento e a capacidade dos seus discentes para propor atividades adequadas ao perfil da turma, baseado no que propõem os documentos orientadores. A propósito, uma característica essencial no ensino da escrita é a mediação do professor, pois é evidenciada nas orientações dos quatro anos, além do seu auxílio na prática de escrita do aluno, a fim de que seja orientado e trabalhe de maneira adequada na produção textual, aspecto também considerado, por Villas Boas (2013).

Enfim, entendemos que a BNCC considera a escrita uma prática social, uma maneira de agir no mundo e com o mundo, que se concretiza em textos de diferentes gêneros textuais. Para que a produção escrita ocorra, o documento afirma serem necessários aspectos como o estabelecimento do objetivo, suporte, circulação, interlocutores, gênero discursivo e suas características, além do trabalho de planejar, executar e revisar o texto para buscar adequá-lo à situação de interação. Porém, ao mesmo tempo em que propõe essa abordagem, são poucas as políticas de formação que possibilitam aos professores em atuação reflexões acerca do contido no documento⁷.

Nessa perspectiva, na sequência, apresentamos algumas discussões acerca da formação docente, bem como acerca de quais são as orientações para o desenvolvimento da escrita no Ensino Médio.

2.7. Postulações sobre a formação e prática docente

Abordar questões referentes à formação do futuro professor é importante para entendermos as proposições que compõem esse processo. Para isso, buscamos respaldo em um documento de orientação a nível nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a partir da resolução Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), em nível superior, licenciatura e graduação plena.

As Diretrizes apresentam “[...] princípios orientadores amplos e diretrizes para uma política de formação de professores, para sua organização no tempo e no espaço [...]” (BRASIL, 2002, p. 6). Documento este construído por sujeitos do âmbito acadêmico, de políticas públicas educacionais e de movimentos sociais, resultando em um extenso percurso de reflexão e confronto entre concepções divergentes relativas à formação docente inicial e suas práticas.

Os princípios postulados no documento dizem respeito à concepção de competência como questão nuclear; a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro docente e; a pesquisa como elemento fundamental no processo de formação (BRASIL, 2002).

As competências que devem ser trabalhadas com os futuros professores são propostas no Art. 6º do documento (BRASIL, 2002, p. 63), como as que seguem:

- Comprometimento com valores motivados pela sociedade democrática;

⁷ O PIBID anteriormente servia como esta ponte entre docentes em atuação, em formação e formadores. Porém, suas novas regras impossibilitam que muitas licenciaturas apresentem subprojetos.

- Compreensão do papel social da escola;
- Domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- Domínio do conhecimento pedagógico, conhecimento dos processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- O gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

O documento prevê que a essência da aprendizagem por competências está na articulação entre teoria e prática, superando a concepção tradicional de formação que fraciona as duas dimensões. Contudo, o termo competência é complexo e possui um histórico de conceitos na esfera educacional, os quais são discutidos por Stutz (2012), conforme já foi mencionado nesta pesquisa. Como sistematiza a autora, a competência esteve associada à instância biológica do ser humano, sendo algo inato, individual, por fim, um comportamento gerado a partir das exigências de um meio.

A conotação negativa do termo, quando o consideramos nos processos de aprendizagem, deriva de políticas públicas tecnicistas e neoliberais. Nesse sentido, competência denota atitude técnica, comportamento profissional de caráter individual, em que o indivíduo executa orientações e normas prescritas sem questionar. Essa perspectiva opõe-se à prática social e à transformação que gera autonomia, crescimento profissional e pessoal. Por essas razões, utilizamos um termo em oposição à competência, que é capacidade. Essa seria a maneira mais adequada para o contexto educacional de aprendizagem e, nesta pesquisa, de formação docente inicial. Por isso também pautamos nossos estudos na concepção de Capacidades Docentes de Stutz (2012, p. 56), ao defini-la como sendo

[...] capacidades docentes as operações psíquicas construídas com base na dimensão praxiológica, ou seja, com base nas práticas inseridas em um dado contexto da esfera escolar, da esfera acadêmica e de outras formas de aprendizagem que contribuam para a transformação dos saberes voltados ao *métier* do professor (STUTZ, 2012, p. 56).

Nessa perspectiva, as capacidades são operações psíquicas que já existem ou são construídas e que podem ser transformadas, desenvolvidas, aprimoradas. A função de cumprir uma prescrição normativa dentro de moldes fixos é substituída pela autonomia, desenvolvimento dos saberes teóricos em articulação com reflexões sobre práticas pedagógicas. Por isso, quando se trata do processo de formação docente inicial, Stutz (2012) e diversos outros autores abordados por ela em sua tese, pertencentes ou não à corrente teórica do ISD, fazem a opção pelas capacidades para a docência e não pelo termo competências.

Beato-Canato (2009) também distingue competência de capacidade, sistematizando que a primeira parte de uma concepção cognitivista, considera a natureza biológica imune do social e histórico, por isso, resulta do sistema nervoso do indivíduo. Ainda, a autora defende o conhecimento formal e não ultrapassa o nível frasal. Ao passo que a segunda parte, refere-se à concepção sociointeracionista, por ser de natureza sócio-histórica. Desse modo, o conhecimento é sócio-historicamente construído, resultando da interação e do nível de estudo o qual se centra no texto.

O segundo princípio apresentado nas Diretrizes para a formação docente, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro docente, está dividida em suas partes. A primeira envolve a simetria invertida que há no processo de constituição do seu fazer docente, que corresponde ao espaço significativo da experiência enquanto aluno, do professor em formação inicial, na educação básica e no Ensino Superior. Ou seja, a vivência do sujeito enquanto aluno interfere na sua prática de professor. Sendo assim, a educação do Ensino Superior precisa oportunizar “[...] uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele (professor em formação docente inicial) deve facilitar a seus futuros alunos” (BRASIL, 2002, p. 31 – parênteses nosso).

Outro desmembramento dessa coerência, a segunda parte, é a concepção de aprendizagem. Nos postulados tradicionais da educação, o conhecimento era transmitido, o que não se considera mais. A orientação das Diretrizes para a formação docente inicial é que o conhecimento seja construído pela interação com a realidade, no convívio entre os sujeitos, reconhecendo que cada pessoa possui suas especificidades que possibilitam o aprendizado em determinado momento ou não, em função dos conhecimentos construídos anteriormente, das situações de aprendizagem que vivenciou. Nesse sentido, o documento prevê que

Se pretendemos que a formação promova o compromisso do professor com as aprendizagens de seus futuros alunos, é fundamental que os formadores também assumam esse compromisso em relação aos futuros professores, começando por levar em conta suas características individuais, experiências de vida, inclusive, as profissionais (BRASIL, 2002, p. 32).

A formação dos professores deve considerar as experiências e especificidades de cada sujeito, a fim de adequar o que for necessário a tais particularidades e a formação adquira maior solidez, como orienta o documento em questão. Compõe, também, o princípio da coerência, a concepção de conteúdo, considerada de suma importância, uma vez que os conteúdos e o seu tratamento na formação docente possibilitam a construção e o desenvolvimento das capacidades docentes. É orientado pelas Diretrizes que as dimensões:

conceitual (teoria, conceitos), procedimental (prática, saber fazer) e atitudinal (valores e atitudes da atuação profissional) dos conteúdos sejam consideradas na formação docente inicial (BRASIL, 2002).

Um fator que interfere na aprendizagem de qualquer conteúdo é a metodologia, por isso, o documento orienta a necessidade de uma atitude analítica dos conteúdos estabelecidos no currículo de formação docente, para encaminhar a escolha do tratamento metodológico adequado. Por fim, a concepção de avaliação é apresentada como parte integrante do processo de formação docente. Por meio dela, é possível diagnosticar lacunas, aferir resultados alcançados, identificar mudanças necessárias, analisar a aprendizagem dos futuros professores, objetivando (re)orientar as ações para obter uma formação significativa do profissional docente.

O último princípio consiste no desenvolvimento de pesquisas na formação profissional do professor. Para justificar a importância dessa prática na vida do docente, o documento ressalta a imprevisibilidade que permeia as interações educativas, exigindo mudanças, readaptações, principalmente a curtos prazos. Além disso, é preciso conhecer os processos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, bem como ter autonomia para interpretar a realidade e os conteúdos que servem de objetos no ensino (BRASIL, 2002), daí a importância de se fazer pesquisa.

Ademais, quando se possibilita a prática de pesquisa na formação docente inicial, a divisão entre aquele que ensina e aquele que pesquisa é superada. Como alega Stutz (2012, p. 57), “O professor, ao fazer pesquisa, une reflexão à ação de planejar, de ensinar, de compreender o seu contexto educacional e distancia-se do hiato positivista produzido entre professor e pesquisador como indivíduos que não se encontram”. Podemos compreender que dissipar as dimensões entre teoria e a ação pedagógica pode auxiliar no enfrentamento das barreiras e dificuldades que permeiam as práticas docentes e o ambiente educacional como um todo, pelo desenvolvimento profissional que um professor pesquisador pode buscar e alcançar.

A sociedade está em constante desenvolvimento, logo, as interações sociais se modificam também, exigindo alterações e adequações nas práticas de ensino, com o objetivo de acompanhar a mutabilidade das relações sociais e culturais. Portanto, o trabalho investigativo e analítico do professor em formação inicial e, depois, em sua atuação, deve ser contínuo, para que esteja atualizado às novas propostas para o ensino e aprendizagem. Além das novas propostas pedagógicas,

É importante, todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pela diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações (BRASIL, 2002, p. 35).

Como podemos observar, o desenvolvimento da autonomia do professor em formação inicial é importante para que ele possa permear os diversos conteúdos, fazer opção quanto à metodologia e organização didática, de maneira adequada aos seus objetivos na aprendizagem de seus alunos. Isso reforça a necessidade de não separar teoria da prática.

No processo de formação docente inicial a reflexividade é um fator fundamental, porque contribui para a autonomia do professor, na qualidade de seu ensino (BORGES; WATERLOO; PEREIRA, 2014). De acordo com esses autores, um

professor reflexivo é aquele sujeito capaz de dialogar consigo e com os outros atores, sem imposição de algum dogma, mas em busca de uma autoanálise, lançando mão de seus próprios recursos para desenvolver habilidades como a flexibilidade (BORGES; WATERLOO; PEREIRA, 2014, p. 2).

Em outras palavras, a reflexão corresponde ao diálogo de um sujeito em relação à sua própria atitude social, no caso do professor, da sua prática docente. Porém, ela se amplia quando se busca o diálogo com outros sujeitos, com vistas a discutir determinada questão e, assim, promover um caminho de crescimento em conjunto (STUTZ, 2012). Como foi apresentado, o objetivo é promover o desenvolvimento de habilidades e dos saberes por meio da autoanálise. Nesse sentido, durante o processo de formação docente a reflexão se faz importante para que o futuro professor analise de que modo o seu aprendizado está acontecendo, quais são as suas principais dificuldades, em quais aspectos tem mais facilidade para aprender. Além disso, como o professor em formação pode adequar as teorias, conceitos e metodologias à prática da sala de aula, pelo conhecimento do âmbito escolar que já tem ou, até mesmo, de atuações, como no Estágio Curricular Supervisionado.

Segundo Pereira e Ribeiro (2013, p. 4), a atitude “[...] reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional, surgindo a prática como elemento da análise e de reflexão do educador”. A partir dessa assertiva, entendemos que a reflexão é um elemento essencial à formação, pois não basta o futuro professor assimilar e se apropriar das teorias e dos conceitos. É preciso refletir minuciosamente sobre o conhecimento que está sendo produzido, com intuito de descobrir a

sua relevância, o porquê de se estudar aquilo que se estuda. Em outras palavras, significa abrir mão de questionamentos, dúvidas e debates, o que pode contribuir para o próprio desenvolvimento.

Em situação de estágio supervisionado, podemos pensar que um (futuro) professor, que é reflexivo, observa cuidadosamente sua atuação na produção dos materiais necessários (PTD, Planos de Aula e material didático) para o ensino da língua a ser trabalhada. A partir disso, o professor em formação pode constatar os pontos que estão sendo coerentes com os ensinamentos promovidos na formação inicial, quanto com os documentos orientadores do ensino de línguas. Além disso, é possível, também, pensar (no sentido de se precaver) de que forma agir perante uma dificuldade encontrada. Em atuação, efetivamente, a reflexão contínua acerca de como pode desenvolver ainda mais sua prática é algo imprescindível também. Enfim, são várias as oportunidades das quais o professor em formação pode fazer uso, no sentido de propiciar seu senso reflexivo, ou seja, não ser passivo em relação ao seu trabalho, mas um profissional crítico.

Nesse sentido, Pereira e Ribeiro (2013, p. 10), afirmam que, no que tange o docente, o “ato reflexivo irá determinar a sua identidade e seu papel profissional e social e as ações que proporcionem no seu desenvolvimento habilidades cognitivas, afetivas e sociais”. A busca por meios e caminhos que venham a contribuir com a ação pedagógica do professor pode ser gerada a partir ato reflexivo, do autoconhecimento da necessidade de desenvolvimento, de crescimento pessoal e profissional.

A flexibilidade, um elemento da formação inicial – e também da formação continuada – pode ser compreendida como um processo de articulação entre ação – reflexão – ação. Ou seja, trata-se de um aspecto que inicia com a prática, a qual leva à reflexão e se converte em uma outra e nova ação. Essa ação concerne ao ato docente, bem como, ao processo de formação (PEREIRA; RIBEIRO, 2013). Por isso, consideramos a flexibilidade na formação docente.

Ser reflexivo é ser comprometido com a prática docente, com o processo formativo. Conforme Stutz (2012, p. 90), “A reflexividade transita pelo pensamento verbal, pela expressão em palavras para redimensionar essa experiência. Ou seja, as experiências quando ressignificadas em atividades contribuem para a formação da consciência”. A prática reflexiva possibilita que o professor, atuante ou em formação, possa “revisitar” suas práticas, ressignificando-as, como alega Stutz (2012), produzindo sentidos de teor avaliativo, para readequar, desenvolver, alterar aquilo que é necessário.

Após delinear nuances próprias da formação, passamos para a práxis, que não deixa de estar presente no processo de formação docente inicial. Para discutirmos a práxis docente, especificamente, é necessário recorrermos aos estudos concernentes à educação, uma vez que a práxis docente permeia todas as disciplinas pedagógicas. Ou seja, a relação entre teoria e prática é uma questão inerente ao trabalho de professor de qualquer área. Nesse sentido, encontramos na ciência da Pedagogia, assim como em uma de suas áreas de estudo: a Didática, as discussões acerca desse aspecto importante para o/no ensino e aprendizagem, pois contribuem, no meio educacional, para a orientação da prática docente, visando a efetividade do ensino e aprendizagem desse processo.

A práxis não é algo a ser escolhido em uma ou outra disciplina, isto é, uma opção no trabalho do professor, porque ela prescinde a sua atuação em sala de aula, independente de qual for sua área. Assim, é necessário que a teoria e a prática sejam articuladas durante o processo de formação docente inicial, pois se trata do momento em que o profissional docente é preparado para atuar no âmbito educacional.

A partir dos estudos, principalmente, do alemão Karl Marx no século XIX, no Brasil, os postulados sobre a relação entre teoria e prática, que subsidia grande parte dos cursos de formação docente inicial, bem como pesquisas e trabalhos científicos do campo educacional, são propostos por Selma Garrido Pimenta. A autora dedica seus esforços e contribui grandemente à área da Educação, desde finais do século XIX.

Historicamente, foi nos anos de 1980 que

[...] um novo entendimento (ou proposta?) de que a unidade entre teoria e prática abriria possibilidade de avanços para a melhoria da formação de professores. Ou seja, no fazer pedagógico o “que ensinar” e o “como ensinar” deve ser articulado ao “para quem” e “para quê” e em “quais circunstâncias”, expressando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentos do currículo (PIMENTA, 1995, p. 60).

Foi nesse período que os estudos sobre a relação teoria e prática tornaram-se necessários e indispensáveis, para que os cursos de formação docente pudessem incluir a concepção de práxis como algo inseparável. Além disso, Pimenta (1995) comenta que os cursos de formação docente devem estar articulados com o contexto escolar, para evidenciar os conhecimentos e capacidades necessárias, a fim de que um professor possa proporcionar um ensino de qualidade, necessário à educação dos alunos.

Com isso, reconhecemos que a essência, o aspecto nuclear da atividade docente envolvendo teórica e prática do professor, é o processo de ensino e aprendizagem. Portanto,

não pretendemos analisar se o trabalho durante o estágio dos professores em formação inicial abrange ou considera somente a dimensão teórica ou a prática, pelo conteúdo que compõe seus Portfólios Acadêmicos. Nosso intuito é entender como a prática e a teoria são articuladas pela discussão desenvolvida no aporte teórico-metodológico que o futuro professor faz em seu Portfólio Acadêmico, por meio de as suas reflexões sobre todo o processo e de que modo seu material didático é constituído. Portanto, admitimos que a teoria e a prática foram assumidas pelos cursos de formação como práxis, desde a década de 80 no Brasil e buscamos entender como ela se constitui no contexto de formação docente inicial do professor de LI, no sentido de contribuirmos para as pesquisas da área e os cursos de formação docente inicial.

Tomamos por base os estudos da pesquisadora Selma Garrido Pimenta para explicitar sobre o conceito de práxis. Em suas discussões, a autora apresenta a compreensão do que era práxis para Marx: “[...] *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (práxis)” (PIMENTA, 2006, p. 86, grifos da autora). Sendo assim, a perspectiva teórica no que concerne à relação entre a teoria e a prática em que esta pesquisa se pauta, corresponde à concepção de práxis, conforme Pimenta (2006):

A atividade docente é práxis. A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico e prático de como garantir que a aprendizagem se realize como consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção do objeto para que a realidade (não-aprendizagem) seja transformada, enquanto realidade social. Ou seja, a aprendizagem (ou não-aprendizagem) precisa ser compreendida enquanto determinada em uma realidade histórico-social (PIMENTA, 2006, p. 83).

Nesta perspectiva, teoria e prática são consideradas indissociáveis, pois a atividade teórica, de conhecimento, do plano ideário, é motivada pela realidade social de nossas atividades cotidianas, para que, assim, possam ocorrer transformações na sociedade. Compreendemos, portanto, que a práxis envolve o conhecimento da realidade, do contexto de atuação de um professor, o qual toma essa base como amparo para delimitação de uma teoria coerente a ser utilizada. Não há uma ordem nessa relação. Um estudo teórico e metodológico pode ser efetuado em concomitância à prática, visando à busca de conhecimento adequado, bem como ao desenvolvimento de uma atuação já existente. Com objetivo de promover condições suficientes para realizar um trabalho educacional positivo e mais efetivo para os sujeitos envolvidos, ou seja, um ensino relevante e uma aprendizagem sólida.

De outra forma, a autora explica a relação entre teoria e prática, afirmando que

A prática seria a educação em todos os seus relacionamentos práticos e a teoria seria a ciência da Educação. A teoria investigaria a prática sobre a qual retroage mediante conhecimentos adquiridos. A prática, por sua vez, seria o ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente. Essa relação de reciprocidade entre teoria e prática é uma relação onde uma complementa a outra (PIMENTA, 2006, p. 99).

Desse modo, durante o período de formação docente inicial, assim como formação contínua, não pode ser admitida a falta da prática e primazia da teoria. Da mesma maneira, em situação de ensino, a ausência de teoria é inadequada. Durante a formação docente inicial, momento de preparação para a atuação futura enquanto educador, é importante que sejam oportunizadas situações que permitam ao discente relacionar a teoria estudada à prática, à realidade da qual seu interesse por conhecimento advém. Segundo a autora, no Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de formação docente inicial ocorre o auge da junção indissociável entre teoria e prática, por isso, analisaremos esse momento da formação.

Após discutir as nuances relativas à formação docente inicial, a importância da reflexividade nesse contexto e a práxis docente, elemento fundamental à prática do professor, apresentamos as bases teóricas referentes ao gênero Portfólio Acadêmico.

2.8. Bases teóricas do Portfólio

Neste momento, apresentamos as bases teóricas referentes ao Portfólio, para entendermos a essência desse gênero, que tem sido utilizado em cursos de formação docente, bem como outras áreas desde o ano de 2001. Podemos encontrar trabalhos que tratam da inclusão do gênero em foco como instrumento de avaliação em cursos de graduação, tais como em Jornalismo e Publicidade & Propaganda (FONSECA, 2006), Enfermagem (FRIEDRICH et al., 2010), Odontologia (MACIEL et al., 2014) e Pedagogia (BARROS; SERAFIM, 2017). Além da função de meio avaliativo, o Portfólio possibilita a ação dialógica entre professores e estudantes da graduação, contribuindo para a formação profissional dos estudantes.

De acordo com Gusman et al (2002, p. 1), o portfólio consiste em

[...] um trabalho cuidadosamente tecido pelas mãos dos próprios alunos. Ao fazê-lo, se revelam por meio de diferentes linguagens, pois evidenciam não o que “assimilaram” de conteúdos, mas sim como vão se constituindo como profissionais. Tal como, por exemplo, num desenho, na construção de um

Portfólio, os primeiros traços aparecem, são retocados, às vezes apagados, refeitos... num constante movimento de ação-reflexão que traduz o próprio ato de aprender (GUSMAN et al, 2002, p. 1).

Diante do exposto, notamos que o Portfólio não segue um padrão rigorosamente estabelecido de produção. Por isso, permite que as linguagens verbal e não verbal sejam utilizadas, assim como, a criatividade e personalidade de cada estudante possam ser trabalhadas, com o objetivo de sistematizar, de delinear a constituição do profissional em formação. Outro aspecto de suma importância consiste na possibilidade de revisar, reavaliar, reorganizar e reelaborar o Portfólio durante a sua produção, o que marca esse movimento de ida e volta, de “ação-reflexão”, como mencionado na citação, sobre o conteúdo que vai sendo apresentado e discutido pelo sujeito em formação inicial.

O processo de produção do documento nos parâmetros que estamos delineando “[...] estimula o questionamento, a discussão, a suposição, a proposição, a análise e reflexão” (GUSMAN et al., 2002, p. 4). Sendo assim, o professor em formação não pode assumir uma atitude passiva, pois, para que seu processo de aprendizagem seja efetivo, ou seja, obtenha resultados significativos, é preciso engajamento, comprometimento, disposição para produzir uma espécie de compilado (que sempre pode ser ampliado e atualizado) sua sua formação profissional.

Em sua tese, Rezende (2010) considera o Portfólio um tipo de estratégia didática, um instrumento de aprendizagem, no qual é possível registrar um conjunto de amostras de um trabalho realizado, as dificuldades, as dúvidas, as conquistas. A origem do registo não se limita a ações, como debates, atuações docentes, participação em palestras, eventos, pois estudos investigativos, teorias, pesquisas de modo amplo, também impulsionam reflexões que geram aprendizado. Logo, a natureza dos registros não segue um padrão determinado. Sendo assim, cada instituição de ensino pode estabelecer as suas exigências, conforme seus objetivos com a produção do Portfólio, embora a função de promover a aprendizagem seja sempre a mesma, que corresponde à essência do documento.

Na maioria dos casos, o Portfólio é utilizado como uma espécie de memorial de um conjunto de eventos relativos ao período de formação do estudante. Dessa forma, cada documento apresenta aspectos significativos a respeito do que foi estudado e realizado, preservando a memória dos momentos e experiências vividos, assim como fatos, impressões, atitudes e conclusões do sujeito que o produziu. Em suma, o documento evidencia a capacidade reflexiva, crítica e criativa do estudante sobre as suas aprendizagens significativas à formação profissional.

Como pontua Gusman et al (2002, p. 6), o “[...] Portfólio constitui uma forma de avaliação dinâmica realizada pelo próprio aluno e que mostra seu desenvolvimento e suas mudanças através do tempo”. A disposição desse documento como meio de avaliação nos cursos de formação não deve ser de mensuração que pontua resultados e atribui notas unicamente, mas um modo do professor ter conhecimento sobre a aprendizagem do aluno, por meio de uma descrição ou de narrativas sobre como o seu desenvolvimento é construído com o passar do tempo.

Em nosso contexto de estudo, certamente o Portfólio foi escolhido visando cumprir sua função de registro reflexivo, crítico e criativo da aprendizagem dos futuros professores de LI. Logo, fazia parte da sua construção o trabalho de retroceder ao processo de produção do material didático e dos documentos do ensino, bem como da prática em sala de aula. Por meio desse olhar, o futuro professor poderia realizar a sua autoanálise, refletindo os aspectos positivos e negativos do referido processo de formação – estágio –, aliando ao curso como um todo, bem como a outras experiências.

De acordo com Gusman et al (2002), há três tipos de Portfólio, o particular, de aprendizagem e o demonstrativo. O Portfólio Particular é utilizado para registrar conteúdos confidenciais, como, por exemplo, número de telefone, dados pessoais. O segundo, Portfólio de Aprendizagem, é usado para motivar a reflexão sobre o próprio aprendizado, propiciar um diálogo significativo entre professor e aluno, da mesma maneira, entre estes e os conteúdos variados. Por fim, o Portfólio Demonstrativo condensa os dois tipos mencionados e, portanto, possui sua parcela descritiva de dados pessoais ou sobre espaço de atuação dos estudantes, bem como resultados de trabalhos, experiências, dificuldades, superações, ou seja, o desenvolvimento da aprendizagem do sujeito produtor. Baseados nessas conceituações, relacionamos nosso objeto de análise ao terceiro tipo de Portfólio, por constar descrições sobre as escolas e turmas com as quais os professores em formação inicial trabalharam, e seus relatos, memórias e reflexões sobre o processo do estágio.

Nos documentos analisados, consta apenas a nomeação de Portfólio, sem discutir subdivisões do gênero. Contudo, por estar inserido no contexto acadêmico de ensino e aprendizagem, optamos por denominá-lo de Portfólio Acadêmico, pois é próprio da academia, a qual exige formalidade, um nível elevado de produção, uma estrutura estabelecida, com conteúdo relevante e reflexões aprofundadas, e não apenas descrições de eventos vivenciados.

Neste capítulo, abordamos a concepção dialógica e interacionista de linguagem, discutimos sobre a concepção contemporânea de escrita no ensino da LI, bem como tratamos da apresentação dessa prática social nos documentos orientadores do ensino, tal como PCN

(BRASIL, 1988; 2000), DCE (PARANÁ, 2008) e BNCC (BRASIL, 2017; 2018). Além disso, promovemos um breve delineamento do percurso do ensino de línguas em termos de métodos e abordagens a fim de propor metodologias específicas do ensino de escrita em LI. Em seguida, realizamos postulações sobre a formação docente e após discutimos a práxis a ela relacionada. Por último, tratamos das bases teóricas do Portfólio Acadêmico a fim de contribuir à compreensão do gênero. Na sequência, apresentamos a metodologia da pesquisa.

3. DIMENSÃO METODOLÓGICA

Apresentamos, neste capítulo, o aporte metodológico de orientação da pesquisa, que é iniciado pelo método da pesquisa, bem como a abordagem a que está vinculada. Na sequência, fazemos a descrição do contexto da pesquisa e do *corpus* de análise no Curso de Letras. Por fim, explicitamos o modo como procederemos nossa análise.

3.1. A pesquisa documental de abordagem qualitativo-interpretativa

Esta pesquisa insere-se na área investigativa da Linguística Aplicada (LA), a qual é caracterizada pela pesquisa de natureza aplicada, focalizando a linguagem enquanto processo. Nessa área, considera-se a interdisciplinaridade e a mediação, possibilitando a produção teórica e fazendo uso de métodos investigativos de base positivista e interpretativista (MOITA LOPES, 1996). Podemos inserir nossa pesquisa na LA pelo fato de nos propormos a investigar a linguagem em uma determinada situação social de interação: o trabalho realizado durante o estágio do último ano do Curso de Letras, registrado no Portfólio Acadêmico, em relação à prática discursiva de escrita em LI.

Em suas bases mais tradicionais, as pesquisas em LA tinham por objetivo solucionar determinado problema encontrado em um contexto, no que tange ao uso da linguagem, a partir de uma teorização que era produzida e, depois, aplicada na prática. Voltava-se para o ensino e aprendizagem de línguas, principalmente da LI, bem como aos interesses políticos e econômicos dos países em que o inglês era falado.

Com o decorrer do tempo, essa concepção foi desenvolvida e ampliada para uma LA contemporânea, apresentando interesse não unicamente ao ensino e aprendizagem de LI, mas buscando adequar-se aos avanços e mudanças da sociedade (TILIO; MULICO, 2016). Assim, observamos que a nova LA apresenta-se aberta a diversas possibilidades de estudos da linguagem em funcionamento, voltando-se às “práticas sociais” (MOITA LOPES, 2006, p. 23). Ou seja, é característico dessa área de estudos o aspecto social, de relação com contextos da vida real.

Em nossa pesquisa, a situação de uso da linguagem corresponde ao registro do trabalho relativo à escrita, realizado no período do estágio do último ano da graduação. Prática social esta que visa contribuir à formação dos futuros professores por meio da reflexão, considerando a sua formação inicial como um todo e, principalmente, de que

maneira ela contribuiu para o estudo teórico-metodológico específico para o conteúdo a ser trabalhado no estágio, para a produção dos materiais e para a implementação em sala de aula.

O processo de trabalho dos professores em formação inicial, durante o estágio, foi registrado no Portfólio Acadêmico, um documento tomado como trabalho de conclusão pelo Curso de Letras Português/Inglês, de uma universidade pública do noroeste do Paraná. Dessa forma, a pesquisa é documental, de abordagem qualitativo-interpretativista, ontologicamente orientada pela interação sujeito-objeto (SACCOL, 2009), e epistemologicamente pela vertente do interacionismo sócio-histórico (VYGOTSKY, 1991).

A ontologia diz respeito à nossa compreensão de mundo, sobre o modo como a realidade é, conforme afirma Saccol (2009). Na concepção ontológica de interação sujeito-objeto, em que nos amparamos, “[...] a realidade social é produto da negociação e compartilhamento de significados entre as pessoas, isto é, ela resulta de uma construção social [...]” (SACCOL, 2009, p. 252). Nesse sentido, a realidade é “intersubjetiva”, resultado de um processo coletivo de uma sociedade. Logo, consideramos que o Portfólio Acadêmico é um documento que contempla uma realidade social constituída e construída por sujeitos únicos, pertencentes a um momento histórico, social, político e ideológico. Bem como, portadores de uma formação docente, atores de situações específicas em seus estágios do último ano da graduação, diferentemente de outro contexto. Ou seja, entendemos que a realidade analisada é resultado de uma construção dos sujeitos atuantes na situação de estágio, envolvendo os discentes em formação docente inicial, professores da instituição superior que foram orientadores, professores da educação básica, entre outros que, de alguma forma, contribuíram/interferiram na atividade do estágio e, assim, à produção do Portfólio Acadêmico.

Estabelecer a concepção epistemologia também é importante porque revelamos concepções filosóficas de orientação da pesquisa. A epistemologia está relacionada ao modo como concebemos o conhecimento produzido (SACCOL, 2009), logo, decorre dos pressupostos ontológicos, de compreensão da realidade, do mundo.

Nossa epistemologia é o interacionismo sócio-histórico de Vygotsky (1991), que surge com foco no social, no sentido de que o homem é concebido como um ser que se forma em contato com a sociedade, efetuando o processo dialógico. Isso significa que o homem atua e modifica o espaço que ocupa e este modifica o homem. Assim, o conhecimento é produzido a partir dessa interação social, na relação do sujeito com o outrem e com o(s) espaço(s) em que ele se encontra na sociedade.

No contexto de nossa pesquisa, consideramos que o conhecimento foi gerado a partir/no do trabalho realizado durante o estágio do último ano da graduação, o qual foi apresentado no Portfólio Acadêmico. O professor em formação agiu/modificou o seu espaço de atuação e por ele foi modificado, relacionou-se com outros sujeitos que com ele compartilharam/produziram conhecimento, ou seja, houve a interação, a qual foi registrada no documento em análise.

Após apresentar os pressupostos filosóficos de amparo à pesquisa, seguimos com seu método: pesquisa documental. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental corresponde à análise de materiais ainda isentos de tratamento analítico, havendo a possibilidade de reformulação, conforme o caso. As vantagens de pesquisas documentais são a riqueza e estabilidade na fonte dos dados, custo significativamente baixo em relação a outras pesquisas, pois a maior exigência corresponde ao tempo e disponibilidade do pesquisador no estudo e análise dos documentos e, por fim, a não exigência de contato com os sujeitos da pesquisa (GIL, 2002).

Assim também é o Portfólio Acadêmico. Esse gênero não é muito utilizado nos cursos de graduação como trabalho final. Sendo assim, o material que analisamos é isento de trabalho investigativo. Em uma pré-análise, apresenta-se como sendo rico em dados, exigindo esforço e muito trabalho do pesquisador.

Por vezes, alguns autores não distinguem a pesquisa documental da pesquisa bibliográfica. Porém, segundo Gil (2002), há diferença entre ambas, sendo a principal o trabalho investigativo e analítico que acontece com frequência em textos utilizados na pesquisa bibliográfica, tais como artigos científicos, livros, dicionários, ensaios críticos, entre outros. Enquanto na pesquisa documental, utiliza-se de cartas pessoais, ofícios, registros, relatórios, diários, entre outros, que não recebem tratamento analítico constantemente. Sendo assim, a pesquisa que propomos realizar visa a analisar o Portfólio Acadêmico, documento produzido pelos professores no último ano de sua formação docente inicial, isento de qualquer atividade investigativa até a realização deste trabalho.

Nossa pesquisa, não será pautada em termos quantitativos, mas qualitativos, ou seja, faremos a leitura, análise e interpretação dos dados presentes no objeto de estudo, visando à sua interpretação e compreensão. A pesquisa qualitativa-interpretativista, “[...] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...]” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). O trabalho investigativo sobre o estágio durante o período da formação docente inicial não é inusitado, porém isso não significa que exista uma maneira, um grupo de

ordenadas estabelecidas para o seu estudo, pois cada contexto apresenta a sua especificidade, suas características próprias, em termos sociais, culturais, entre outros. As práticas materiais e interpretativas que os autores mencionam ganham forma a partir do momento em que o estudo do objeto acontece, evidenciando o seu contexto social e histórico e, assim, produzindo sentido em uma determinada situação. Ao analisarmos os Portfólios Acadêmicos, podemos representar uma instância social que se trata do estágio do último ano do Curso de Letras Português/Inglês da instituição de ensino em questão, observando a práxis no trabalho com a escrita, nesse momento da formação docente inicial. Destarte, damos visibilidade a tal prática social.

Nosso foco não é quantificar dados relativos ao período do estágio, mas estudar o conteúdo presente no documento com o intento de entender de que modo a práxis ocorre nesse momento da formação docente inicial, no que concerne à prática discursiva de escrita LI. Nesse sentido,

A palavra *qualitativa* implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente em termos da quantidade, volume, intensidades ou frequência (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23, grifo do autor).

Na pesquisa qualitativa-interpretativista, não há um conjunto de atividades interpretativas unicamente estabelecido, pois são vários os paradigmas teóricos que empregam esse tipo de pesquisa e cada um deles percorre um caminho, conforme seu objeto de análise, ou problema, e seus objetivos (DENZIN; LINCOLN, 2006). Ainda, um mesmo objeto pode ser interpretado de diferentes modos, conforme os sujeitos que o estão estudando, por mais que percorram um mesmo caminho metodológico, por isso, a pesquisa qualitativa revela traços do pesquisador.

Em nosso trabalho, o procedimento de análise dos dados é orientado pela perspectiva da Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1977), tal abordagem procura conhecer aquilo que subjaz o significado das palavras, bem como inferir sobre outra realidade que não está na superfície linguística dos textos. De acordo com a autora, as categorias na análise de conteúdo são vistas como rubricas ou classes que agrupam elementos específicos que reúnem características comuns. A partir de Bardin (1977), conceituamos a Análise de Conteúdo como uma leitura profunda, que deve considerar as condições oferecidas pelo sistema linguístico, com o objetivo de descobrir as relações existentes entre o conteúdo do discurso e os aspectos exteriores.

Conforme Gil (2002, p. 81), a Análise de Conteúdo pode ser realizada em três etapas:

A primeira é a pré-análise, onde se procede à escolha dos documentos, à formulação de hipóteses e à preparação do material para análise. A segunda é a exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação. A terceira etapa, por fim, é constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados.

O estabelecimento desse caminho de acesso/preparação dos Portfólios Acadêmicos é importante, pois direciona os percursos da pesquisa. Assim como a leitura, para que se possa estabelecer hipóteses, a divisão do documento em partes, a fim de entender cada uma delas de maneira individual e, posteriormente, a relação entre todas as partes, além de como ocorre a práxis do professor em formação em relação à escrita, durante o período de estágio. Contudo, o trabalho de leitura e análise pode ser retrospectivo, conforme as necessidades no decorrer do estudo.

É necessário afirmar que o material utilizado como objeto de análise na pesquisa, foi devidamente cedido pelos seus produtores e aprovado pelo Comitê Ética, sob o número 3.003.002.

Na sequência, apresentamos informações sobre o contexto da pesquisa, do qual partiu a produção dos Portfólios Acadêmicos.

3.2. Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada a partir do documento que registra todo o trabalho desenvolvido durante a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa e Literaturas II, dos professores em formação docente inicial, do ano de 2017, do Curso de Letras Português/Inglês, de uma universidade pública do noroeste do Paraná. Cada professor em formação docente inicial produziu dois Portfólios Acadêmicos, um de língua portuguesa e outro de LI. Os estágios foram realizados tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. Ficava a critério dos professores em formação inicial escolherem a disciplina na qual trabalhariam em uma etapa do ensino ou em outra, a partir da oferta dos colégios parceiros da universidade. Por isso, alguns dos futuros professores trabalharam a LI no Ensino Fundamental e outros no Ensino Médio, e vice-versa.

Para a realização da pesquisa, utilizamos como objeto de estudos os Portfólios Acadêmicos de LI, solicitados aos 14 professores egressos do ano de 2017, por e-mail ou por ligação telefônica, com envio das autorizações e termos de consentimento para serem

assinados. Dos 14 professores da turma de Letras, 7 propuseram-se a participar. Sendo assim, realizamos a leitura dos 7 Portfólios Acadêmicos referentes à disciplina de LI no sentido de investigar quais deles apresentavam trabalho com a escrita. Na seleção dos documentos, consideramos a menção do trabalho com a produção textual:

- I. No porte teórico-metodológico;
- II. No Plano de Trabalho Docente;
- III. Nos Planos de Aula;
- IV. No material didático.

Com base nesse critério, identificamos 4 Portfólios Acadêmicos que abordaram a prática de produção textual em seus trabalhos durante o estágio, os demais focaram na leitura e compreensão, bem como em estudos linguísticos e gramaticais. Devido à necessidade de apresentarmos trechos dos documentos para analisarmos, selecionamos aleatoriamente dois Portfólios Acadêmicos, um de cada professor em formação docente inicial. Como o estágio supervisionado pode acontecer tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, um futuro professor trabalhou no Ensino Fundamental, com uma turma do 8º ano, e outro no Ensino Médio, com uma turma do 1º ano.

Vale ressaltar que a escolha do conteúdo trabalhado durante a realização do estágio, como mencionado em alguns dos Portfólios, ocorreu por meio do diálogo entre o docente em formação inicial, professor orientador e professor regente da escola, o qual teve maior influência, por necessidade de cumprir, ou não, as prescrições do seu Plano de Trabalho Docente. Por essa questão, as atividades a serem utilizadas na regência, as quais se encontram descritas nos portfólios, foram produzidos em paralelo com o uso do livro didático.

Para continuar, propomos um aprofundamento de conhecimento acerca do objeto de análise de nossa pesquisa, o Portfólio Acadêmico.

3.3. O Portfólio Acadêmico no Curso de Letras

Antes de apresentarmos as análises e as discussões que visam a alcançar os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, é necessário que conheçamos o documento no qual debruçamos nossos esforços.

Em que consiste o Portfólio Acadêmico no Curso de Letras? Qual a sua função? Quais são seus objetivos? De que forma esse documento é estruturado e quais conteúdos constitui

cada parte? Essas são algumas das questões que discutimos na sequência com o intuito de justificar a escolha do documento nesta pesquisa para a compreensão da práxis docente, referente ao trabalho de escrita durante o período do Estágio Curricular Supervisionado em LI, do Curso de Letras.

Para tanto, tomamos por base a seguinte definição de Portfólio Acadêmico, que é

“[...] um documento descritivo, reflexivo e individual sobre o trabalho que foi desenvolvido no Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa e Literaturas II, incluindo as orientações, processo de produção das atividades e dos documentos relacionados a elas, período de observação e regência [...]” (Trecho do Portfólio Acadêmico (TPA) do Professor B., p. 3).

Como podemos notar, a concepção do Portfólio Acadêmico apresentada pelo Professor B está de acordo com o que autores como Gusman et al (2002) e Rezende (2010) postulam. Trata-se de um documento descritivo, reflexivo e crítico acerca do trabalho desenvolvido durante um período, a fim de registrar o processo de formação e constituição do profissional, do desenvolvimento da sua aprendizagem.

O documento foi determinado pelo colegiado do Curso de Letras como um trabalho indispensável à conclusão do processo de formação dos professores de Língua Portuguesa e Língua Inglesa e suas respectivas literaturas a partir do ano de 2017. Anteriormente, o curso solicitava a produção de artigos.

Em conversa com professores do curso, foi possível constatar que a razão pela qual a escolha pelo Portfólio Acadêmico incidiu, foi pela necessidade de promover uma relação mais significativa do estágio supervisionado curricular com a formação docente inicial. Isso por meio da reflexão acerca desses dois momentos, a fim uma formação mais solidamente baseada na relação teoria e prática, assim como constitutiva de um professor autônomo, crítico e reflexivo acerca de sua prática pedagógica e social. Sendo assim, observamos que o Portfólio Acadêmico pode ser uma prática que fortalece situações de formação pelo seu caráter, essencialmente, crítico e reflexivo. Sem deixar de considerar que a descrição do trabalho que é realizado no estágio configura-se como parte importante para se alcançar o objeto primeiro, refletir sobre a formação. Por isso, a parte descritiva do documento também é necessária.

A partir da leitura dos Portfólios Acadêmicos, constatamos que o objetivo do documento é de sistematizar as etapas que englobam o momento do estágio supervisionado curricular do Curso de Letras. Ou seja, discutir a respeito do aporte teórico-metodológico

estabelecido para a produção do material didático, descrever sobre o período de observação das aulas nas turmas em que a regência seria realizada, relatar o processo de produção do material didático e da sua implementação, Com isso, a produção do Portfólio Acadêmico permite-nos apresentar relatos, anotações e experiências vivenciadas pelos estagiários, os quais foram significativos, buscando, em todo momento, relacionar e refletir todo esse processo em paralelo com a formação docente inicial e outras experiências possíveis.

Nesse sentido, é possível entendermos que o Portfólio Acadêmico permite que pontos positivos do Curso de Letras sejam destacados e, também, possa haver o surgimento de lacunas encontradas ao final da graduação. Além disso, a compreensão sobre como ocorre a relação entre teoria e prática no momento da atuação dos professores em formação também é um aspecto possivelmente evidenciado no documento em foco.

O Portfólio Acadêmico adotado pelo colegiado de Letras possui a sua estrutura estabelecida, uma vez que todos os documentos cumprem uma ordem em relação ao conteúdo disposto. Constitui-se pela descrição do contexto escolar de imersão dos professores em formação docente inicial, objetivos do documento, organização estrutural, fundamentação teórico-metodológica que subsidiou o período de observação das aulas nos colégios, a produção dos materiais trabalhados na escola e a sua implementação em sala de aula. Depois disso, são apresentadas as memórias, relatos e reflexões sobre o processo de realização do estágio e as considerações finais, parte referente à reflexão de todo o processo.

Ao ao final do documento, encontram-se em anexo o Plano de Trabalho Docente, os Planos de Aula, o material didático, as Fichas de Observação das Aulas produzidas pelos estudantes durante o período de observação das aulas dos professores regentes da escola, a Ficha de Presença nas aulas de observação e implementação, a Ficha de Desempenho do Estagiário realizada pelo professor supervisor e outra do orientador e, ao final, o parecer final do orientador.

Após a leitura dos Portfólios Acadêmicos de LI dos professores em formação docente inicial, realizamos uma sistematização do que corresponde cada uma das suas partes, as quais são elencadas a seguir:

Apresentação: na apresentação do documento, encontramos os dados relativos à escola e a turma em que as observações e o trabalho de regência aconteceram, em quais períodos do ano, quem foi o professor regente, quais os objetivos e função do documento e, por fim, as seções que garantem continuidade do Portfólio Acadêmico.

Fundamentação teórico-metodológica: na parte designada à fundamentação teórico-metodológica, são apresentadas as teorias e concepções orientadoras do ensino e aprendizagem de línguas e, assim, as aulas regidas pelos estagiários, conforme o conteúdo estabelecido entre professor em formação inicial, professor regente e professor orientador para o momento do estágio.

Percurso do estágio: memórias, relatos e reflexões: a oportunidade de apresentar a experiência e o aprendizado, bem como as dificuldades e o crescimento oportunizados e vivenciados durante todo o processo que compõe o Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras, encontra-se na parte do percurso do estágio: memórias, relatos e reflexões. Trata-se de uma seção não restrita em termos do conteúdo a ser apresentado, pois permite que os professores em formação expressem seus possíveis medos, receios no que tange o contexto da sala de aula. Além de como foi o processo de produção do material, a interação com os estudantes, com a escola e com os professores incumbidos de auxiliá-los, possível contribuição às atividades do estágio a partir da participação em projetos oferecidos pela universidade, se foi preciso realizar alguma alteração no que estava estabelecido para as aulas. Conta também com as superações, a compreensão de que algo poderia ter sido de outra forma, entre outras questões pertinentes à constituição do professor em formação, visto que tais fatos são apresentados juntamente com uma reflexão.

Pelo conteúdo dessa seção, notamos que os estagiários observaram os pontos positivos do trabalho efetuado, os quais são importantes para suas futuras atuações, da mesma forma, reconheceram as falhas que, possivelmente, serviram como aprendizado e serão consideradas em situações posteriores na prática docente.

Considerações finais: nas considerações finais, encontramos as conclusões dos professores em formação sobre a relevância e o papel do estágio na formação docente inicial, principalmente por tratar do momento mais próximo do que será seu trabalho na sociedade, por ser a oportunidade de conhecer e efetuar a prática docente. Logo, constamos que nas considerações finais, assim como na seção supracitada, a recorrência de reflexões sobre a práxis é abundante e significativa quando se pretende analisar e compreender como a formação docente inicial do Curso de Letras tem preparado pessoas para atuar como professores de LI.

Referências: não divergindo de outros textos de teor acadêmico, nas referências, consta os aportes teóricos utilizados pelo professor em formação docente inicial como base em todo o percurso do estágio.

Apêndices: na seção dos apêndices, são anexados os materiais produzidos pelo professor em formação docente inicial durante o estágio, no caso desta pesquisa: o Plano de Trabalho Docente, os Planos de Aula e as atividades para sua prática docente na regência.

Anexos: nos anexos, encontramos os instrumentos, a saber: a Ficha de Acompanhamento das Atividades Realizadas na Escola, os Roteiros de Observação do professor em formação docente inicial, a Ficha de Orientação, o Controle de Presença e de Trabalhos na Regência do Estágio, as Avaliações do Desempenho da Regência efetuada pelo Estagiário – Professor Regente, a Avaliação do Desempenho da Regência Efetuada pelo estagiário – Professor Orientador e o Parecer Final do Estágio Curricular Supervisionado.

Após discutir acerca da função do Portfólio Acadêmico e apresentar a sua constituição, delineamos de que modo realizamos nosso estudo na sequência.

3.4. Tratamento dos dados

Propusemo-nos a analisar e entender como ocorre a práxis concernente ao ensino da prática discursiva de escrita em LI nesta pesquisa. Após a seleção dos dois Portfólios Acadêmicos, efetuamos a sua caracterização em termos organizacionais, função e significação no curso. Na sequência, analisamos os planos de aula e o material didático para constatar se foi produzido sob amparo do aporte teórico-metodológico apresentado pelo professor em formação inicial no documento.

Por fim, caracterizamos como é realizado o trabalho com a escrita em sala de aula, pela relação teórico-metodológica e prática dos professores em formação, conforme apresentado nas atividades do material didático utilizados durante as aulas da regência, as quais foram, em grande parte, produzidas pelos próprios docentes em formação.

Em suma, ao caracterizar a atuação dos professores participantes e relacioná-la à formação docente inicial, tivemos condições de discutir sobre a práxis docente, voltando nossas reflexões à formação inicial de professores, no que se refere à prática discursiva de escrita em LI.

Para permitir uma compreensão mais ampliada de nossa pesquisa, apresentamos um quadro que sintetiza a proposta de análise os procedimentos metodológicos por nós utilizados. Em seguida, passaremos para o próximo capítulo.

Quadro 4. Síntese da proposta de pesquisa em termos metodológicos

Objetivos Específicos	Perguntas	Dados	Crítérios de análise (Análise de Conteúdo)
Identificar os elementos constitutivos do Portfólio Acadêmico.	Quais os elementos constitutivos do Portfólio Acadêmico e como pode ser descrito?	Portfólio Acadêmico.	- Conceituação de portfólio (GUSMAN et al, 2002; REZENDE, 2010).
Identificar a concepção de escrita apresentada pelos professores em formação inicial.	Qual é a concepção de escrita manifestada pelos futuros professores em sua produção de portfólio?	Seção de Fundamentação teórico-metodológica dos Portfólios Acadêmicos.	- Concepção dialógica de linguagem, do Círculo de Bakhtin; - Documentos oficiais do ensino de LI a nível nacional e estadual; - Escrita como processo (CRISTOVÃO; TORRES, 2006; BEATO-CANATO, 2009).
Descrever e analisar como é realizado o trabalho com a escrita em LI durante o estágio supervisionado.	Como é realizado o trabalho com a escrita em LI durante a realização do estágio supervisionado?	Planos de Trabalho Docente, Planos de Aula e material didático presentes no Portfólio Acadêmico.	- Documentos oficiais do ensino a nível de país e estado; - Escrita como processo (CRISTOVÃO; TORRES, 2006; BEATO-CANATO, 2009; - Conceito de práxis (PIMENTA, 2006).

Fonte: Autora.

No capítulo da dimensão metodológica, delineamos a natureza da nossa pesquisa, documental, de abordagem qualitativo-interpretativa. Na sequência, expomos o contexto da

pesquisa e de que modo o Portfólio Acadêmico é concebido pelo Curso de Letras. Por fim, discutimos sobre o tratamento dos dados nesse trabalho.

4. ANÁLISE DOS PORTFÓLIOS ACADÊMICOS

Neste capítulo, apresentamos os principais conceitos discutidos pelos professores em formação inicial em seus Portfólios Acadêmicos, os quais dizem respeito ao seu trabalho desenvolvido no estágio de LI, tais como: concepção de língua, linguagem, relação entre professor e aluno, objeto de ensino e aprendizagem, entre outros. Efetuar esse estudo é importante pelo fato de que o trabalho com escrita não acontece isoladamente. Todas as atividades que antecedem à produção textual contribuem, ou não, para que o aluno tenha condições de produzir seu texto. Sendo assim, em nossa pesquisa buscamos ter noção de todo o trabalho planejado pelo professor em formação inicial por meio do Plano de Trabalho Docente, que será exposto neste capítulo. Com isso, buscamos compreender se os conceitos discutidos no Portfólio Acadêmico de cada sujeito da pesquisa estão refletidos na organização do trabalho em sala de aula podendo contribuir, assim, para a produção escrita dos alunos.

Além disso, procuramos evidenciar a concepção de escrita assumida pelos professores na seção de fundamentação teórico-metodológica, a qual norteou a produção do material didático a ser utilizado em situação de ensino, bem como orientou a condução da sua aplicação na regência. Em outras palavras, buscamos explicitar qual concepção de escrita fornece subsídios para que o sujeito em formação docente inicial tenha condições de produzir/organizar um material didático que contemple a prática discursiva de escrita, além disso, ofereça-lhe conhecimento sobre como efetuar/encaminhar esse trabalho em sala de aula, durante sua prática docente oportunizada pelo estágio.

A seguir, discutimos o conteúdo dos Planos de Trabalho Docente, Planos de Aula e o material didático referente ao encaminhamento da escrita, ou seja, expomos qual o(s) objetivo(s), metodologia e avaliação foram prescritos pelo professor compondo a parte de organização e preparo das aulas, bem como o próprio material didático, que nos permite identificar o que foi proposto nas aulas e de que modo. Com isso, poderemos relacionar a teoria e a prática no trabalho com a escrita em LI.

4.1. Fundamentação teórico-metodológica

Neste momento, discorreremos sobre o amparo teórico e metodológico que os professores em formação inicial consideraram em seu trabalho durante a realização do estágio em LI. Buscamos apresentar e discutir os principais conceitos relativos ao ensino e aprendizagem, e também enfatizar a prática discursiva de escrita, com o intuito de analisar se

está coerente com a perspectiva atual que norteia o ensino e aprendizagem no contexto escolar.

Primeiro, analisamos a seção de Fundamentação Teórico-metodológica do Portfólio Acadêmico do Professor A e, depois, do Professor B.

4.1.1. Professor A

Na seção de Fundamentação Teórico-metodológica do Portfólio Acadêmico do Professor A, observamos que o amparo teórico ocorreu por meio das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) (PARANÁ, 2008), do estado do Paraná. As orientações do documento foram tomadas como subsídio para a produção do material didático e sua implementação em sala de aula.

O Professor A assume amparo nas DCE (PARANÁ, 2008) e apresenta a concepção de língua a partir do Círculo de Bakhtin, que é considerada discurso, construção histórica e cultural em constante transformação, social, dinâmica, heterogênea, ideológica, meio de constituição do dizer e do sujeito. Nesse sentido, ela não é apenas um sistema, código linguístico a ser decifrado, homogênea e/ou transmissora de significados. O Professor A faz essa discussão para justificar que a língua consiste no objeto de estudo da LI. Consideramos importante essa questão, uma vez que a concepção de língua que um professor tem, interfere, diretamente, no ensino que realiza em sala de aula, no modo de tratamento dessa língua, como afirma Stutz e Mello (2019).

Com o objeto de estudo estabelecido, o Professor A afirma que o objetivo do ensino de LI, ou qualquer língua estrangeira,

Excerto 1.

[...] não se resume simplesmente a transmitir o código aos alunos/as, mas sim ensinar e ao mesmo tempo aprender percepções de mundo, novos sentidos e possibilitar que eles/elas consigam (re) conhecer o uso da língua e suas diferentes finalidades comunicativas⁸ (Trecho do Portfólio Acadêmico (doravante TPA) do Professor A, 2017, n.p.).

Como podemos observar, dois aspectos estão relacionados ao objetivo do ensino de LI: ensinar e aprender percepções de mundo, que envolve a produção de novos sentidos, e proporcionar conhecimento para que os alunos tenham condições de conhecer e reconhecer o

⁸ Para diferenciar os trechos dos Portfólios Acadêmicos das demais citações presentes neste trabalho, utilizamos a formatação em itálico.

uso, o funcionamento da língua e suas várias finalidades e funções na sociedade. Atrelado ao objetivo estabelecido pelo Professor A, está o reconhecimento de que

Excerto 2.

[...] as aulas de língua estrangeira devem se configurar como espaços de interação entre alunos e professores, assim como de suas representações e visões de mundo reveladas no dia-a-dia (TPA do Professor A, 2017, n.p.).

Depreendemos que concepções tradicionalistas, em que o professor era detentor do conhecimento e transmitia ao aluno, considerado um receptáculo, são superadas em vista do fundamento teórico apresentado, em que docente e alunado são sujeitos atuantes no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1997; 2000; VILLAS BOAS, 2013, BRASIL 2017; 2018). Nesse sentido, professor e aluno são considerados sujeitos, com sua história, suas ideologias, enfim, a sua constituição social. Ambos são protagonistas da educação, cada um com a sua parcela de atuação.

Na sequência, o conteúdo estruturante das DCE (PARANÁ, 2008), discurso como prática social, é apresentado pelo Professor A. Segundo ele, isso implica em

Excerto 3.

[...] um tratamento dinâmico da língua, por meio da oralidade, escrita e leitura, que constituem as práticas sociais que efetivam o discurso (TPA do Professor A, 2017, n.p.).

Nesse trecho nós observamos a escrita, enquanto uma prática social, um modo pelo qual o discurso pode ser materializado, assim como a oralidade e a leitura. Reconhecer o discurso dessa forma e, assim, a escrita como uma de suas manifestações, aponta para os usos reais da LI, usos que podem ou não fazer parte da vida dos alunos, de suas práticas concretas com a língua alvo.

Mais adiante, o Professor A afirma que o trabalho com línguas estrangeiras, tomando por base as DCE (PARANÁ, 2008), deve ser pautado na diversidade dos gêneros textuais, a partir dos quais o docente pode trabalhar a construção de sentidos com os alunos, que vai ao encontro da perspectiva defendida pelo ISD, como discutido por Beato-Canato (2009).

A seção de Fundamentação Teórico-metodológica possui a subseção em que o professor em formação inicial apresenta o aporte relativo ao conteúdo da regência. No documento do Professor A, está intitulado O ensino de Língua Inglesa por meio de Gêneros Textuais. Mais uma vez, a base das DCE (PARANÁ, 2008) é mencionada.

O futuro professor apresenta uma definição de linguagem numa perspectiva sócio-interacionista (CRISTOVÃO, 2006 apud Portfólio Acadêmico do Professor A, 2017, n.p.), em que a língua não é vista somente como um sistema. Com base nessa perspectiva, a explicação apresentada pelo professor em formação inicial é que

Excerto 4.

[...] não basta ensinar para os alunos apenas os aspectos formais e estruturais da língua, ou seja, exercícios gramaticais e lexicais não são suficientes para formar os alunos de acordo com os objetivos propostos nas DCE-LEM⁹ e na visão sócio-interacionista. Logo, deve se ensinar os alunos, a língua em uso por meio de gêneros, ou seja, por meio de discursos, uma vez que os alunos estão produzindo discursos o tempo todo (TPA do Professor A, 2017, n.p.).

Os dados acima revelam que o ensino da gramática por si é refutado pelo professor, que assume o trabalho com gêneros, que prescindem ao funcionamento da língua, constituída social, histórico e ideologicamente. Trata-se de um fator significativo à recusa do trabalho unicamente com a gramática, sem deixar de considerá-la importante para a aprendizagem da LI também. Logo, tal perspectiva opõe-se ao ensino tradicional, sendo um ponto positivo da formação docente inicial desse professor.

Outro respaldo teórico encontrado no Portfólio Acadêmico é de uma proposta inovadora no ensino e aprendizagem, que conforme afirma o futuro professor,

Excerto 5.

[...] configura uma necessidade de construção/reconstrução/desconstrução de conceitos (TPA do Professor A, 2017, n.p.).

Está atrelado ao “inovar” em sala de aula, a ousadia, o arriscar-se no diferente, o questionar com o intuito de ampliar horizontes e construir outras verdades, conforme o autor Bohn (2006) citado no documento analisado.

Beato-Canato (2009) também discute sobre como é importante instigar a criatividade do aluno no trabalho com a produção textual, e isso pode ocorrer por meio de aulas com propostas diferentes, inovadoras, que ofereçam condições dos alunos desenvolverem autonomia nas escolhas que precisam fazer durante o processo de produção da escrita.

⁹Além da parte inicial com postulações gerais, as Diretrizes do estado do Paraná dividem-se nas disciplinas escolares. O documento referente à LI recebe o nome de Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Línguas Estrangeiras Modernas (PARANÁ, 2008). Por isso, o futuro professor se refere ao documento com a abreviação DCE-LEM.

A partir disso, o professor estabelece o gênero *Biography* e o conteúdo gramatical *Simple Past of Verb To Be*, e discorre sobre o objetivo com o seu trabalho:

Excerto 6.

O objetivo central é desenvolver as capacidades discursivas com os alunos, por meio do referido gênero textual, focalizando os seus possíveis usos pelos discentes em situações reais e contextualizadas. A respeito do ensino inovador, para conseguir promover o dialogismo necessário ao desenvolvimento, será trabalhado com jogos e atividades reflexivas, visando à participação discente (TPA do Professor A, 2017, n.p.).

Pelos dados acima, podemos notar que o professor em formação inicial faz a opção por trabalhar o gênero textual *Biography* e com um tempo verbal que faz parte de uma das características do gênero, o *Simple Past* do verbo *To Be*. Isso aponta para a compreensão do professor acerca da necessidade de se realizar o ensino tomando como base o discurso, materializado em textos de diferentes gêneros, assim como, considerar o conteúdo gramatical de modo não descontextualizado (BEATO-CANATO, 2009). Essa assertiva será confirmada, ou não, pela análise do material didático produzido pelo professor.

Não encontramos uma discussão sobre o trabalho com a escrita, especificamente, na seção de Fundamentação Teórico-metodológica no Portfólio Acadêmico do Professor A. Embora o futuro professor tenha trabalhado com a produção escrita em seu estágio, as suas bases são de cunho mais amplo, sendo possível, assim, nortear o trabalho com a leitura, a oralidade ou um outro aspecto relativo à LI. O seu aporte se deu a partir das DCE (que considera a língua enquanto um discurso e a escrita processual) e da vertente sócio-interacionista de linguagem (que baseia o ISD: orienta o ensino por meio de gêneros textuais e concebe a escrita como processo), para direcionar o ensino de LI como um todo. Esse amparo pressupõe a concepção de escrita processual, como apresentamos na seção de fundamentação teórica da nossa pesquisa.

Sendo assim, consideramos que o Professor A não foi amparado por vertentes tradicionalistas do ensino de LI e, portanto, pode ter trabalhado com a escrita como processo, uma vez que buscou respaldo em orientações coerentes com essa perspectiva de produção textual.

4.1.2. Professor B

A base teórica apresentada no Portfólio Acadêmico do Professor B, na seção de Fundamentação Teórico-metodológica, é semelhante a do Professor A, por considerar as orientações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (PARANÁ, 2008). Logo no início, o Professor B estabelece que:

Excerto 7.

Para a realização das observações e produção das atividades na escola consideramos a necessidade de se tomar esse documento, entre outros materiais, como subsídio teórico-metodológico (TPA do Professor B, 2017, n.p.).

É importante ressaltar, nesse trecho, que o amparo utilizado pelo professor em formação inicial não foi somente para a produção do seu material a ser trabalhado em sala de aula, mas, antes de tudo, para o momento de observação do contexto escolar, incluindo a sala de aula, atividade que antecede à regência. Isso pode apontar para uma observação que visa o conhecimento da prática do professor regente a ser considerado no momento de produção das atividades pelo professor em formação inicial. Trata-se de indícios da práxis docente, pois o professor parte do trabalho concreto, embora seja de seu professor supervisor, para tomar como amparo no momento de organização e produção das suas aulas.

Para abordar sobre o perfil dos alunos das escolas públicas, sobre quem são esses sujeitos, o Professor B traz à tona a sua experiência nos estágios do curso de Letras. Ele conclui que as DCE (PARANÁ, 2008) estão de acordo com a realidade, pois o alunado é caracterizado por pessoas das classes populares. Segundo o professor em formação inicial, considerar esse aspecto é

Excerto 8.

[...] de fundamental importância para os/as professores/as da rede pública, pois implicam na organização de seu trabalho, que deve levar em consideração os sujeitos e o que se pretende ensinar a eles. Assim, o currículo e a atuação docente contribuirão para a constituição de um sujeito ativo e participativo na sociedade em que ele estiver inserido (TPA do Professor B, 2017, n.p.).

Como podemos perceber, o Professor B alega que a configuração do ensino deve levar em conta quem são os sujeitos da escola, para que a prática do professor esteja coerente com o

contexto de atuação e os objetivos. Um objetivo seria contribuir para a construção de pessoas não passivas na sociedade.

A experiência a partir do estágio é tratada pelo Professor B, também, quando discorre sobre a incompatibilidade da prática de alguns professores da educação básica com as orientações da DCE (PARANÁ, 2008). Isso ocorre, muitas vezes, em função do próprio livro didático divergir com a perspectiva do documento. Apesar disso, o professor em formação inicial reconhece que, na maioria dos casos, a escola só dispõe do livro didático. Considerando essa questão em sua prática na regência, o futuro professor expõe que

Excerto 9.

[...] na produção das atividades para a regência, é necessário utilizarmos esse material e, conforme as condições permitirem, realizar um trabalho de complementação [...] (TPA do Professor B, 2017, n.p.).

A utilização do recurso provavelmente disponibilizado pela escola é considerada pelo Professor B, bem como a possibilidade de propor algo diferente. Portanto, ele não foge da proposta escolar como ela é cotidianamente, pois são essas condições que ele encontrará futuramente ao trabalhar com a educação pública. Sendo assim, sua prática é pensada a partir da realidade encontrada e vivenciada por ele durante os estágios do terceiro e quarto ano da graduação.

Outro aspecto consiste na relação entre professor e aluno, em que é refutada a concepção de que o docente é o detentor do conhecimento, transmitindo-o ao aluno, assim como, o fato de se considerar as verdades e respostas prontas, impedindo a reflexão e o diálogo em sala de aula. Acerca disso, o professor em formação inicial alega em seu documento que

Excerto 10.

O conhecimento concebido dessa maneira não proporciona o diálogo na sala de aula, um espaço em que os alunos possam participar significativamente. Isso pode desmotivar os alunos, gerando indisciplina e desinteresse pela aula (TPA do Professor B, 2017, n.p.).

Assim, a concepção interacionista é assumida pelo Professor B, com amparo nos postulados de Bakhtin, que considera a linguagem uma prática social, a qual imerge a partir de reais necessidades de interação entre os sujeitos.

Nesse sentido, o futuro professor salienta que é preciso considerar os contextos de atuação dos alunos para promover um trabalho em sala de aula que desperte os seus interesses

(BRASIL, 1997; 2000), e isso não foi observado, em sua grande maioria, nos contextos de realização do estágio nas escolas, segundo o Professor B. Por essa razão, afirma que

Excerto 11.

As atividades preparadas na regência visaram a fugir desse quadro, pois foram pensadas a partir da realidade da turma, conforme o que foi estabelecido pela professora regente e o que o livro didático propunha. Com esse trabalho, buscamos produzir um conhecimento significativo ao estudante acerca da LI [...] (TPA do Professor B, 2017, n.p.).

O professor reforça o quesito de considerar quem são os sujeitos da sala de aula, e seus contextos sociais, a fim de efetuar um ensino e aprendizagem coerentes com esse cenário e, logo, pertinentes para os alunos. Podemos observar que um dos primeiros postulados das DCE (PARANÁ, 2008) apresentados pelo Professor B é assumido por ele nesse trecho, que trata da necessidade de se considerar quem são os alunos na organização do trabalho docente.

A subseção da Fundamentação Teórico-metodológica do Professor B é denominada Conteúdo Específico. Delimita-se a língua como o objeto de estudo de LI, que não é considerada

Excerto 12.

unicamente, em suas dimensões imanentes, estruturais, vista como um código, homogênea, imutável e inalterável, que não sofre interferências de exterioridade. Diversamente, será vista como heterogênea, constituída por elementos linguísticos e extralinguísticos, isto é, para além de sua composição enquanto um sistema social comum para todos os falantes; determinada e influenciada pela cultura, pelos sujeitos e suas identidades. Isso significa que ao ensinar e aprender uma língua, estamos lidando com diferentes concepções de mundo e pontos de vista, bem como formas de atribuir sentidos (TPA do Professor B, 2017, n.p.).

Pautado nas DCE (PARANÁ, 2008), o professor em formação inicial discute a concepção de língua, as dimensões que devem ser consideradas no ensino. Assumir uma perspectiva que ultrapassa o tradicionalismo no ensino de LI, que visa a trabalhar a língua de modo contextualizado (BEATO-CANATO, 2009), é um ponto positivo na formação do professor, pois está coerente com a perspectiva dialógica de linguagem (LOVOCHINOV; BAKHTIN, 1926; VOLÓCHINOV, 2017). Os conhecimentos e a constituição dos sujeitos, aspectos que interferem na produção de novos conhecimentos são também considerados pelo futuro professor e isso é extremamente importante. Assim, professor e aluno podem atuar significativamente na efetivação do ensino e aprendizagem de LI.

O Professor B tece relações entre os conceitos e suas experiências no estágio da graduação diversas vezes. Isso ocorre, também, quando aborda o fato de professores da educação básica não partirem do conhecimento que os alunos têm da LI para a realização do ensino e aprendizagem, podendo causar desmotivação e insensibilidade dos estudantes. A maturidade do Professor B para identificar os problemas, supor as causas e apresentar qual seria a medida possivelmente adequada, aponta para a concretização da práxis. Ele relaciona a prática observada, teorias atreladas à situação a práticas supostamente propícias para o contexto em questão.

Considerar que o ensino e aprendizagem de LI, o estudo da língua e seu funcionamento na sociedade, deve acontecer a partir dos gêneros (que se materializam em textos) (BEATO-CANATO, 2009) é uma questão abordada pelo Professor B, assim como foi pelo Professor A. A base teórica, também, é bakhtiniana, pois o professor em formação inicial define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003), os quais são caracterizados pelo conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional.

Para o trabalho de leitura em LI, o professor em formação inicial apresenta um aporte advindo do ISD, que consiste nas capacidades de linguagem, subdivididas em capacidade de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER & BRONCKART, 1993; DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, apud CRISTOVÃO, 2001). A primeira está relacionada ao contexto de produção do gênero. A segunda, à infraestrutura global de um texto e, a terceira, aos aspectos linguísticos e gramaticais mobilizados no texto. O Professor A alega que as capacidades devem ser trabalhadas em sala de aula para que os alunos possam compreender os textos aos quais têm acesso. Pelas experiências no estágio, o futuro professor observou que em atividades de leitura, professor e aluno têm espaço para expor seus pontos de vista, colaborando

Excerto 13.

[...] para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes”
(TPA do Professor B, 2017, n.p.).

O Professor B conclui afirmando que é esse trabalho de leitura que pretendeu efetivar em sua regência, tomando como amparo o livro didático.

Assim como o Professor A, na seção de Fundamentação Teórico-metodológica do Portfólio Acadêmico do Professor B, não consta explicitamente a orientação para o trabalho

com a produção textual. Encontramos, apenas, uma pequena discussão sobre a prática de leitura. As orientações, em sua maioria, foram de cunho mais amplo, englobando o ensino e aprendizagem de LI como um todo.

Pela concepção de linguagem e língua, é possível constatar que o Professor B pautou-se em perspectivas atuais de orientação do ensino de LI, por isso, a concepção de escrita como processo fica implicitamente estabelecida. Essa questão é problematizada a partir da análise do material produzido pelo professor em formação inicial, a qual apresentamos nos tópicos que se seguem.

4.2. Plano de Trabalho Docente e Planos de Aula

No Plano de Trabalho Docente (PTD) e no Planos de Aula buscamos analisar como os professores em formação inicial abordam/planejaram trabalhar a produção textual em LI durante o estágio, uma vez que, em ambos os documentos, está especificado o conteúdo das aulas, a justificativa/objetivos, o encaminhamento metodológico e a avaliação. Embora tenham elementos em comum, PTD e Plano de Aula são documentos distintos e essenciais no trabalho de um professor. Na situação de estágio supervisionado, foram os próprios professores em formação inicial, com auxílio dos professores orientadores, que produziram estes documentos, PTD e Planos de Aula. Dessa forma, é importante compreendermos como os futuros docentes organizam seu trabalho, planejam a orientação das suas aulas, pois são fatores que contribuem para a efetivação da práxis e nosso objetivo é entendê-la.

O Plano de Trabalho Docente é um documento elaborado por cada professor membro do corpo docente de uma escola, considerando as normatizações e a proposta pedagógica da instituição de ensino em que trabalha. O documento possibilita sistematizar/organizar/planejar o ensino e aprendizagem, por isso, apresenta o que será trabalhado em sala de aula, de que forma, com quais objetivos, quais serão os recursos utilizados e como será o processo avaliativo e a recuperação do aluno. Seu objetivo é orientar e direcionar o trabalho de um professor. Um PTD pode ser produzido com conteúdos referentes ao ano todo, assim como de um semestre, trimestre, bimestre, ou da maneira determinada pela escola. Ou, ainda, como o professor considerar mais apropriado para o seu contexto.

Os dois PTDs analisados na pesquisa referem-se ao período de realização do estágio dos professores em formação inicial, com a carga horária de 10 horas/aula. A produção do PTD pelo futuro professor corresponde à uma exigência do curso de Letras, para que os professores em formação inicial tenham conhecimento e aprendam como produzi-lo, a fim de

que possa saber atuar em sua situação de trabalho, além de melhor organizar o trabalho a ser realizado no estágio supervisionado.

Por outro lado, os Planos de Aula são documentos descritivos, em que o professor elenca o que fará em suas aulas. Sua função é orientar/direcionar o trabalho do professor, uma vez que apresenta o planejamento das atividades, os conteúdos, os recursos utilizados, qual a metodologia e meio de avaliar os alunos. Um Plano de Aula é produzido pelo professor baseado no que estabeleceu no PTD. Também é uma exigência do curso. A principal diferença é que o Plano de Aula é destinado para um número de aulas reduzido, como o caso dos Planos analisados na pesquisa.

Em nossa pesquisa, constatamos que o Professor A produziu o total de 10 Planos de Aula, enquanto o Professor B, 5, para direcionar as atividades na regência do estágio. Essa disparidade entre o número de Planos de Aula de um professor em formação para outro existe porque há certa liberdade na organização do trabalho. Não é exigido um número x de Planos de Aulas, mas o necessário e adequado para cada contexto de ensino no estágio supervisionado.

Essa flexibilidade na organização do trabalho a ser realizado no período do estágio nas escolas pode ser considerada um fator positivo, uma vez que permite ao futuro professor, amparado pelos seus orientadores, formular um caminho de ensino e aprendizagem adequado a cada contexto escolar, a turma que poderia trabalhar, especificamente. Ou seja, a autonomia, mais uma vez, está sendo possibilitada na formação inicial dos professores.

4.2.1. Professor A

O PTD do Professor A foi produzido por ele e seu professor orientador no ano letivo de 2017, para ser trabalhado em 10 hora/aulas, no segundo trimestre do ano. A turma em questão foi um 8º ano, de um colégio estadual de uma cidade do noroeste paranaense. Apresentamos imagens do documento a partir dos conteúdos propostos:

Figura 1. Conteúdo estruturante do PTD do Professor A

2.1.CONTEÚDO ESTRUTURANTE

O trabalho com os eixos da leitura, escrita e análise linguística, proposto nesse plano de trabalho docente, terá como conteúdo estruturante o discurso enquanto prática social, considerando os diferentes tipos de linguagem. Essa perspectiva será embasada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna (2008) e focalizará uma prática pedagógica que tentará promover a reflexão crítica dos alunos acerca da linguagem e seu contexto de uso.

Fonte: Portfólio Acadêmico do Professor A (2017, n.p.).

Podemos observar que o Professor A estabelece o trabalho com a leitura, escrita e análise linguística, considerando o discurso enquanto prática social, com amparo nas DCE (PARANÁ, 2008). Prioriza o estudo da linguagem em seu contexto de funcionamento, para desenvolver a criticidade dos alunos, conforme apresentou na seção de Fundamentação Teórico-metodológica.

Nos conteúdos específicos do PTD, são elencados:

1º. Trabalho com a música Sk8er Boi, a fim de introduzir o tempo verbal *Simple Past*. Isso significa que, possivelmente, o tempo verbal não foi apresentado e/ou conceituado para o aluno, de maneira descontextualizada, pois uma música, um tipo de gênero foi utilizado como primeira atividade para destacar o tempo verbal em questão, funcionando em um texto;

2º. Estudo dos tempos verbais *Simple Past* e *Simple Present* do verbo *To Be*. Trata-se de conteúdos gramaticais, referenciados pelo Professor A na seção de Fundamentação Teórico-metodológica, que estabelecem certa relação com o gênero *Biography*, o qual foi escolhido para ser ensinado;

3º. Estudo do gênero discursivo *Biography*, enfatizando os recursos linguísticos e discursivos mais recorrentes, dentre eles o tempo verbal *Simple Past*. Percebemos a relação entre o conteúdo gramatical e o gênero. Além disso, o professor em formação inicial descreve os aspectos discursivos, que são extralinguísticos, como contexto de produção e, por fim;

4º. Discussão sobre as características do gênero, sem desconsiderar o conhecimento prévio dos alunos. O aspecto importante desse item é a discussão que considera o conhecimento, as

experiências que os estudantes trazem para a sala de aula. Esta questão está de acordo com o que discute Villas Boas (2013) e expõe a BNCC (BRASIL, 2017; 2018) ao orientar para que se busque a participação do aluno, com menos aulas expositivas. Isso contribui para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, por isso, considerar o conhecimento prévio do aluno é fundamental.

Na Justificativa/Objetivos, damos ênfase para o último item, apresentado na sequência:

Figura 2. Item da Justificativa/Objetivos relativos à produção escrita

- Realizar encaminhamentos específicos para a produção textual escrita (incluindo a revisão e reescrita) da *Biography*, a fim de levar os estudantes a produzirem o gênero.

Fonte: Portfólio Acadêmico do Professor A (2017, n.p.).

Nesse trecho, o Professor A apresenta o encaminhamento da escrita como uma das justificativas e/ou objetivos em seu trabalho. Marca a perspectiva processual pelas etapas de revisão e reescrita, para que os alunos produzam uma *Biography*, gênero trabalhado durante as aulas, segundo o documento PTD. É possível concluir que a produção não será uma prática momentânea, mecânica, descontextualizada, para cumprir uma exigência da escola em termos de nota unicamente.

O professor em formação inicial propõe-se a trabalhar com o gênero que solicita na produção, em seus aspectos linguísticos e discursivos, desde início das suas aulas (BEATO-CANATO, 2009; RAMOS, 2011, VILLAS BOAS, 2013). Além disso, planeja as atividades de revisão e reescrita, características que afirmam nossa hipótese levantada na seção de Fundamentação Teórico-metodológica do Professor A. A concepção de linguagem como um processo de interação, assumida por ele, tem como pressuposto a concepção de escrita processual.

No Encaminhamento metodológico do PTD, o Professor A descreve como procederá suas 10 aulas, como apresentado abaixo:

Figura 3. Encaminhamento Metodológico do PTD do Professor A

<p>4. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO</p> <p>O trabalho proposto será desenvolvido a partir dos seguintes encaminhamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introdução do conteúdo gramatical <i>Simple Past</i>, por meio da atividade de <i>Warming Up</i>; • A partir dos questionamentos orais, explicar sobre o conteúdo gramatical; • Iniciar uma discussão sobre o gênero <i>Biography</i>, para investigar o conhecimento prévio dos alunos acerca deste gênero; • Propor a leitura de um exemplo do gênero discursivo <i>Biography</i>; • Estudo do gênero, por meio da realização de atividades de compreensão textual; • Produção de um questionário norteador; • Produção textual escrita de uma <i>Biography</i>; • Retomada dos conteúdos estudados;
<ul style="list-style-type: none"> • Refação da produção escrita, a partir dos comentários da revisão realizada pela professora em formação.

Fonte: Portfólio Acadêmico do Professor A (2017, n.p.).

A introdução ao conteúdo gramatical *Simple Past*, utilizando a música descrita anteriormente, configura a atividade de *Warming Up*¹⁰, que se trata de um aquecimento da aula, um modo de iniciar aulas com o objetivo de estimular e envolver os alunos, como no caso do Professor A que utilizou a música. Em função disso, podemos dizer que o futuro professor buscou meios de realizar uma prática diferenciada, inovadora, como se propôs na seção de Fundamentação Teórico-metodológica.

Depois disso, são propostas questões orais, portanto, o professor em formação inicial, propôs um diálogo com os alunos, para, na sequência, explicar o conteúdo gramatical. Na continuidade, a discussão sobre o gênero *Biography* é descrita, momento oportuno para tomar conhecimento sobre o que os alunos sabem sobre o gênero, uma vez que aluno e professor são sujeitos atuantes no processo de produção dos sentidos e do saber, o encaminhamento estabelecido pelo Professor A é significativo, pois descentraliza a posição do professor enquanto único sujeito que detém o conhecimento. O estudo do gênero *Biography* é composto, também, pela leitura de exemplares e de atividades de compreensão textual.

¹⁰ O *Warming Up* se trata de um aquecimento da aula por meio de jogos, atividades dinâmicas, divertidas que estão relacionadas ao conteúdo da sala de aula. O objetivo é estimular os alunos, “acordá-los”, inseri-los no ritmo da aula, prepará-los e motivá-los a aprender o conteúdo (AKTHER, 2014).

Em seguida, o professor encaminha um questionário norteador para os alunos (que será apresentado no tópico do material didático), anteriormente à produção da *Biography*, a prática de escrita pela qual o Portfólio Acadêmico do Professor A foi um dos selecionados. Antes da reescrita do texto, há um momento de retomada dos conteúdos que foram estudados. Talvez essa atividade seja voltada para as necessidades dos alunos acerca das suas produções, para que, na reescrita possam modificar e/ou acrescentar o que é necessário em seus textos. Esse momento, de refacção por parte dos alunos é orientado pelos comentários de revisão que o professor em formação docente inicial se dispõe a realizar nos textos dos alunos.

Há um tópico do PTD destinado para o meio pelo qual o professor em formação inicial avaliará a turma: a produção textual escrita do gênero *Biography*, sendo a reescrita desse texto a recuperação, que apresentamos abaixo.

Figura 4. Descrição da Recuperação

7. RECUPERAÇÃO

A recuperação será realizada por meio da revisão e reescrita dos textos dos discentes, que contarão com uma aula específica para revisão de todos os conteúdos trabalhados e esclarecimento das dúvidas, antes da reescrita final da *Biography*.

Fonte: Portfólio Acadêmico do Professor A (2017, n.p.).

Destacamos esse tópico porque há um aspecto importante, o trabalho que o Professor A se propõe a fazer antes dos alunos produzirem a reescrita. Diz respeito a uma revisão dos conteúdos estudados e esclarecimento de possíveis dúvidas e dificuldades que os estudantes venham a ter. Ou seja, o Professor A se dispõe a dar condições dos alunos trabalharem sobre seus textos com o objetivo de adequá-los ao gênero, à proposta de produção ou de melhorá-los, desenvolvê-los. Desse modo, os alunos podem obter um resultado positivo em relação ao aprendizado da prática discursiva de escrita, desenvolvendo essa habilidade em LI.

Assim, finalizamos a apresentação do conteúdo que constitui o PTD do Professor A. Ao analisá-lo, concluímos que mantém coerência com o estudo sistematizado pelo futuro professor na seção de Fundamentação Teórico-metodológica. Assim como, os documentos oficiais voltados ao ensino e aprendizagem de LI e o que discutem os autores utilizados na pesquisa. O aporte teórico de orientação do ensino e aprendizagem de LI e a organização do trabalho do Professor A possuem a mesma perspectiva, o que aponta para o fato de que a práxis foi alcançada pelo professor, por meio da relação teoria e encaminhamento (pois analisamos o Plano de Trabalho Docente) da prática realizada no estágio do Professor A.

Referente aos Planos de Aula, o Professor A produziu 10. Em função do nosso foco de pesquisa ser a produção escrita em LI, analisamos os 4 últimos planos que estão diretamente relacionados ao trabalho de orientação e suporte para a escrita dos alunos.

No Plano de Aula número 7, o Professor A se propõe a retomar as características do gênero *Biography*, entregar o material sobre a primeira parte da produção escrita para os alunos e dividi-los em pares, uma vez que cada um deveria responder a um questionário sobre o seu par, o qual seria usado como fonte de dados para a produção. Em todo esse trabalho, o professor em formação inicial afirma que garantirá suporte aos alunos, que poderão usufruir do dicionário.

No Plano de Aula 8, consta que a produção textual escrita ocorrerá, de fato, com os mesmos amparos da aula anterior, professor e dicionário. No Plano de Aula 9, a revisão de todo o conteúdo é exposta pelo Professor A, atividade necessária para a tarefa de revisão e reescrita dos alunos, a qual está apresentada no Plano de Aula 10.

Pela descrição das atividades relativas à escrita, podemos entender que não correspondeu a um trabalho isolado, como critério de avaliação unicamente. O professor em formação inicial dinamizou a produção, uma vez que dividiu os alunos em pares para escreverem sobre seus colegas. Ou seja, partiu da realidade deles, de um tema e gênero que faz parte do seu contexto, que tem significação em sua vida (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926; BRASIL, 1997; 2000). Provavelmente, a produção foi significativa para os alunos e alcançou o objetivo de desenvolver as capacidades de escrita em LI, embora biografias, geralmente, sejam produzidas para expor/narrar fatos da vida de pessoas importantes, conhecidas na sociedade.

4.2.2. Professor B

O trabalho durante o estágio do Professor B foi voltado para uma turma do 1º ano do Ensino Médio, no total de 10 aulas, no segundo semestre do ano de 2017. Trata-se de uma escola pública de uma cidade do noroeste paranaense.

O conteúdo estruturante registrado no PTD foi o discurso como prática social, como podemos observar no documento abaixo:

Figura 5. Plano do Trabalho Docente do Professor B

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: <i>DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL</i>		OBJETIVOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS
CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS			
<p><u>LEITURA/ ESCRITA</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificação do tema; • Intertextualidade; • Intencionalidade; • Vozes sociais presentes no texto; • Léxico; • Coesão e coerência; • Elementos semânticos; • Ortografia; <p><u>ORALIDADE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - adequação do discurso ao gênero; - pronúncia; - adequação do 	<ul style="list-style-type: none"> - profissões; - habilidades e múltiplas inteligências; - léxico; - intencionalidade; - modificadores; - pluralidade nas palavras. <p><u>ORALIDADE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - entonação e pronúncia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Debater sobre as habilidades necessárias para diferentes profissões a fim de que os estudantes entendam essa relação; - Aprender novo léxico relacionado à temática, ampliando, assim, o vocabulário; - Conhecer as múltiplas inteligências existentes e as características de cada uma; - Estabelecer relação entre as habilidades e as profissões; - Estudar conteúdo gramatical <i>modifiers</i> e marcadores de pluralidade, explorando suas funções e os sentidos que implicam nos diferentes usos; - Discutir a finalidade e função social da <i>short biography</i>; - Entender a intencionalidade do texto e a quem se destina, assim como 	<ul style="list-style-type: none"> - Levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática apresentada; - Envolvimento dos estudantes mostrando a proximidade da temática com o seu cotidiano; - Fornecimento de algumas informações básicas sobre a estrutura do gênero selecionado; - Esclarecimento do vocabulário desconhecido dos estudantes e essencial à compreensão das atividades; - Seleção dos elementos linguístico-discursivos a serem estudados; 	<p>A avaliação deve ser compreendida como um conjunto de ações com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma ele aprendeu e quais as condições. Ela será um instrumento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ao professor ao analisar criticamente a sua prática educativa; - ao aluno, com o intuito de saber sobre seus avanços dificuldades e possibilidades, bem como a utilização da língua estudada como instrumento de acesso a informações de outras culturas e de outros grupos sociais, de forma a transformar o seu conhecimento relacionando às novas informações aos saberes já adquiridos. Dessa forma, o processo avaliativo é diagnóstico, contínuo, formativo e somativo (PARANÁ, 2008). Espera-se que o aluno: - Aprenda sobre as

texto ao contexto.		a sua condição de produção e recepção; - Produzir uma <i>short biography</i> .		múltiplas inteligências e habilidades do ser humano; - Amplie seu vocabulário sobre as profissões; - Compreenda a função dos <i>modifiers</i> ; - Apresente suas ideias com clareza nas produções de pequenos textos e frases. Instrumentos para avaliar a <i>Short Biography</i>: - Atividade de produção textual escrita. Recuperação de Estudos: A avaliação de recuperação não pode ser somente para formalização. É preciso que se faça a revisão do conteúdo e a seleção do instrumento de avaliação que melhor atende a necessidade do aluno.
--------------------	--	---	--	---

Fonte: Portfólio Acadêmico do Professor B (2017, n.p.).

A configuração do PTD do Professor B se apresenta diferente do Professor A. Aqui, observamos que nos conteúdos básicos de leitura e escrita, considera-se: identificação do tema, intertextualidade, intencionalidade, vozes sociais presentes no texto, léxico, coesão e coerência, elementos semânticos e ortografia. Constatamos aspectos linguísticos e discursivos referentes ao estudo da leitura e trabalho da escrita. Nos conteúdos específicos, os temas profissões, habilidades e múltiplas inteligências são apresentados. Repete-se léxico e intencionalidade, e os elementos gramaticais modificadores e pluralidade nas palavras são acrescentados, os quais se referem ao sistema da língua. Porém, não se menciona o estudo de gêneros nos conteúdos específicos.

É possível observar que a formulação do PTD foi realizada com base nas DCE, pela divisão dos conteúdos e, até mesmo, a sua descrição.

Nos objetivos no PTD, o Professor B estabelece:

1º. Debater sobre as habilidades necessárias para diferentes profissões a fim de que os estudantes entendam essa relação. Uma discussão sobre a temática, portanto, é planejada no primeiro momento, mas não há menção de algum texto a ser trabalhado;

2º. Aprender novo léxico relacionado à temática, ampliando, assim, o vocabulário. Esse é um ponto necessário, pois pode levar à expansão do repertório de LI dos alunos;

3º Conhecer as múltiplas inteligências existentes e as características de cada uma;

4º. Estabelecer relação entre as habilidades e as profissões. O terceiro e o quarto objetivo estão relacionados, ainda, à temática;

5º. Estudar conteúdo gramatical *modifiers* e marcadores de pluralidade, explorando suas funções e os sentidos que implicam nos diferentes usos. O professor em formação inicial pretende trabalhar com os conteúdos de língua em funcionamento (BEATO-CANATO, 2009), a fim de compreendê-los em diferentes usos. Isso corresponde a um fator positivo, pois a gramática será trabalhada de maneira contextualizada;

6º. Discutir a finalidade e função social da *Short Biography*. Somente nesse tópico um gênero é apresentado, sendo delimitadas as suas características em relação ao discurso para serem exploradas;

7º. Entender a intencionalidade do texto e a quem se destina, assim como a sua condição de produção e recepção. Observamos outros elementos pertencentes ao gênero nesse sétimo objetivo, os quais estão relacionados ao objetivo do texto e ao contexto de produção. As características estruturais e linguísticas do gênero não foram apresentadas;

8º. Produzir uma *Short Biography*. Neste momento, é apresentado o objetivo de produzir um texto, motivo pelo qual escolhemos o Portfólio Acadêmico do Professor B para analisar.

Na descrição dos objetivos, o Professor B apresenta estudo de elementos constitutivos do gênero a ser produzido, o que é importante, pois é necessário oferecer condições aos alunos para escreverem, e o conhecimento do gênero e suas características é imprescindível. O tema, a finalidade, o objetivo e os interlocutores são elementos considerados. Contudo, os elementos linguísticos e gramaticais não constam, porque *modifiers* e marcadores de pluralidade não são elementos próprios do gênero *Short Biography*, ou seja, são incoerentes.

Em língua materna, esse gênero seria uma pequena biografia, um texto que utilizamos para escrever sobre alguém, geralmente um sujeito de relevância na sociedade. A função

desse gênero, que é praticamente o mesmo gênero do Professor A, é relatar fatos ocorridos durante a trajetória de vida de uma pessoa. Narrar acontecimentos que foram importantes e marcantes para ela em nível pessoal, profissional, com dados precisos e, assim, para sociedade de alguma maneira. É possível encontrarmos livros de biografias, por isso, talvez, o Professor B tenha atribuído a qualidade de *short*, referindo-se a uma pequena biografia, que se atém a detalhes mais pertinentes de um sujeito.

Martins (2013) apresenta em sua proposta de material didático sobre o gênero biografia, uma conceituação de Carino (1999, p. 154 apud Martins, 2013, p. 7): biografar é “descrever a trajetória única de um ser único, original e irrepetível; é traçar-lhe a identidade refletida em atos e palavras; é cunhar-lhe a vida pelo testemunho de outrem; é interpretá-lo, reconstruí-lo, quase revivê-lo”. A autora pauta-se nessa proposição para enfatizar que o trabalho com o gênero biografia na escola pode possibilitar a reflexão do aluno sobre o outro, o percurso de sua vida, suas qualidades, defeitos, conquistas, derrotas. Além disso, alegrias, dificuldades, entre outros, tendo como principal parâmetro o que pode ser tomado como um exemplo positivo ou não, qual a sua diferença enquanto sujeito perante o outro, isto é, descobrindo individualidades.

Na sequência do Portfólio Acadêmico, nos encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos, o professor em formação apresenta os tópicos:

1º. Levantamento do conhecimento prévio dos estudantes sobre a temática apresentada. O professor em formação inicial se propõe a resgatar os conhecimentos dos alunos em relação à temática estudada, o que corresponde a um fator positivo, pois as possíveis experiências e saberes dos alunos não são desconsiderados na produção dos sentidos durante as aulas;

2º. Envolvimento dos estudantes, mostrando a proximidade da temática com o seu cotidiano. Promover um ensino de LI que considere a vida do aluno, situações reais, é importante para que o trabalho seja significativo e, assim, possa alcançar resultados positivos;

3º. Fornecimento de algumas informações básicas sobre a estrutura do gênero selecionado. Ou seja, talvez o professor em formação inicial não tenha conhecimento amplo de como o gênero é constituído. Essa é a única menção à escrita nos encaminhamentos metodológicos, que considera apenas a estrutura do gênero;

4°. Esclarecimento do vocabulário desconhecido dos estudantes e essencial à compreensão das atividades. Conhecer o vocabulário é necessário para ampliar o repertório do aluno e, dessa forma, contribuir para a sua produção de texto, mesmo que esse último ponto não seja apresentado pelo Professor B que restringe à compreensão das atividades;

5°. Seleção dos elementos linguístico-discursivos a serem estudados. Nesse tópico, o estudo dos conteúdos de língua, *modifiers* e marcadores de pluralidade são considerados.

Por fim, o instrumento de avaliação apresentado pelo professor é a atividade de produção textual escrita da *Short Biography*. Observamos, portanto, que o trabalho de produção de um texto desse gênero será considerado como critério de avaliação. Na recuperação, o Professor B afirma que é preciso um trabalho de revisão do conteúdo para, após, efetuar a recuperação de modo formal, a partir de um instrumento adequado às necessidades dos alunos, mas esse instrumento não é mencionado.

Analisar o conteúdo do PTD é importante porque podemos ter conhecimento de todo o trabalho planejado pelo docente em formação inicial, trabalho esse que influi de modo direto à produção escrita do aluno. Observar apenas o comando de produção não nos garantiria saber se o professor trabalha os elementos necessários para esse momento, tais como as características do gênero, tema e condições de produção, por exemplo. Em relação ao Professor B, observamos que em seus objetivos, o tema e algumas características do gênero (intencionalidade, interlocutores, condição de produção e recepção) são considerados. Depois, na metodologia, a estrutura do gênero é elencada. Porém, os elementos linguísticos estão ausentes de seu trabalho, pois os que são apresentados não fazem parte das propriedades do gênero escolhido para a produção textual escrita. Sendo assim, pelo PTD podemos entender que o trabalho do professor em formação inicial, no que tange à prática de escrita, parece comprometido.

Além disso, não encontramos a perspectiva conceitual da escrita, se é processual ou não. Por isso, buscamos encontrar essa resposta nos Planos de Aula e no material didático. A produção textual escrita está relacionada ao Plano de Aula número 4, o penúltimo do Portfólio Acadêmico do Professor B. Porém, não está explicitamente marcada e, por isso, inferimos pelas atividades do material didático. O último Plano de Aula refere-se à avaliação com base no conteúdo gramatical. Sendo assim, apresentamos o que consta no Plano de Aula em questão:

Figura 6. Plano de Aula número 4 do Professor B

<p>1. TÓPICO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gramática: <i>modifiers</i>: explorando a sua função e os sentidos que implica nos diferentes usos; <p>2. OBJETIVOS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudar e analisar os <i>modifiers</i> para que os estudantes compreendam a sua função nos usos da linguagem; - Realizar atividades sobre os <i>modifiers</i> a fim de que os estudantes aliem a regra gramatical à prática da língua, compreendendo o seu funcionamento. <p>3. CONTEÚDO</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Modifiers</i>. - Vocabulário.

Fonte: Portfólio Acadêmico do Professor B (2017, n.p.).

No Plano de Aula relativo à produção textual escrita, o tópico apresentado é referente ao conteúdo gramatical, os *modifiers*, conforme descrito pelo Professor B no PTD, buscando explorar a função e os sentidos em diferentes usos. Os objetivos e o conteúdo, portanto, são relacionados a esse estudo. Não consta conteúdo sobre a escrita.

Na metodologia, o professor em formação inicial explica como procederá sua aula, que em resumo, haverá: explicação da regra gramatical, permitindo a participação dos alunos com suas ideias. Depois, atividades do livro didático e, por fim, a sistematização dessas respostas no quadro branco. É na avaliação que a produção escrita da *Short Autobiography* é mencionada. Como podemos observar, no PTD, o Professor B apresenta a escrita do gênero como instrumento de avaliação e, no Plano de Aula, a *Short Autobiography*.

São gêneros diferentes e isso é uma questão problemática em relação à formação dos alunos, pois não estudaram sobre o gênero solicitado na produção, ou seja, possivelmente, terão dificuldades em produzi-lo. Podemos compreender que foi um equívoco do professor em formação inicial, pois no PTD ele descreve a *Auto Biography* como o gênero a ser produzido e no Plano de Aula altera esse gênero. Possivelmente, o futuro professor não tem consciência da função dos gêneros nas práticas sociais.

4.3. Material didático

Analisar o material didático produzido pelos professores em formação inicial é importante para nosso objetivo de compreender a práxis docente. Uma vez que podemos analisar se o trabalho descrito pelo professor está coerente com o aporte teórico-metodológico que o sustentou, se as aulas destinadas ao encaminhamento da produção textual foram uma continuidade de todas as demais, as quais tomamos conhecimento pelo conteúdo do PTD de cada um deles. Por fim, analisar qual perspectiva de escrita pode ser reconhecida pelo encaminhamento da produção de texto.

4.3.1. Professor A

No material didático do Professor A, analisamos os conteúdos a partir do que foi descrito no Plano de Aula 7, pois corresponde ao trabalho de encaminhamento da escrita, especificamente. Na página 10 do material didático, há a apresentação das principais características do gênero *Biography*, atrelada a uma atividade de checagem em um texto do gênero *Biography* estudado durante as aulas, conforme ilustra a Figura 7.

Figura 7. Material didático: Principais características do gênero *Biography*

<p>1) Genre characteristics – Check the characteristics you identified in the text about Harry Potter.</p> <p>The main features of the textual genre Biography are:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Information about the person's name, date and place of birth; • Important facts about that person's life; • Text narrated in the third person. • Frequent use of personal and possessive pronouns; • Predominance of verbs in Simple Past and Past Progressive. • The account of the facts in the biographical text is often punctuated with memories, but with a commitment to tell the truth. • The biographer is, in general, an important person whose life and work are of interest. • The biography can also be made of characters from books.
--

Fonte: Portfólio Acadêmico do Professor A (2017, p. 10).

Este tópico sistematiza as principais características do gênero a ser produzido pelos alunos, *Biography*. Podemos dividir este tópico em dois grupos, a saber: um grupo de aspectos linguísticos e outro relativo ao discursivo. O primeiro seria composto:

- 1º. Texto narrado em terceira pessoa;
- 2º. Uso frequente de pronomes pessoais e possessivos e;
- 3º. Predominância de verbos no passado simples e passado progressivo.

O segundo grupo seria constituído de:

- 1º. Informação sobre o nome, data e lugar de nascimento da pessoa;
- 2º. Fatos importantes sobre a vida da pessoa;
- 3º. O relato dos fatos no texto biográfico é, muitas vezes, pontuado com memórias, mas com o compromisso de dizer a verdade.
- 4º. O sujeito sobre quem se escreve é, em geral, uma pessoa importante cuja vida e trabalho são de interesse. O professor em formação inicial escreveu “biographer”, que em língua materna seria o biógrafo, sujeito que produz biografias. Contudo, pelo contexto, entendemos que está se referindo ao sujeito sobre quem se escreve, que poderia ser “biography subject”, e;
- 5º. A biografia também pode ser feita de personagens de livro, como o texto trabalhado pelo Professor A, sobre o personagem Harry Potter.

No PTD, o Professor A se propõe a discutir sobre essas características para encaminhar a produção textual, o que corresponde a um fator positivo, pois os alunos precisam conhecer o gênero, e suas características e/ou elementos constitutivos para poder produzir o texto. Na sequência, a atividade de levantamento de dados da turma é apresentada no material didático, conforme mostra a figura 8:

Figura 8. Questionário para levantamento de dados dos alunos

Working in pairs	
Now it is your turn. You will do a biography about your class's friend. For this you will need to sit down in pairs. Below, you have a questionnaire, which can help you to collect the data for writing the biography. You can ask other questions that you think are important.	
1. What's your name?	5. Where do you live?
2. When and where you were born?	6. What you enjoy doing?
3. What is the name of your parentes?	7. Have you won any awards?
4. Do you have any brothers or sisters? What's their names?	8. What's the best you do?
	9. Comment something interesting about your life.

Fonte: Portfólio Acadêmico do Professor A (2017, p. 10).

As perguntas do questionário são referentes aos dados pessoais do colega de turma, como nome, lugar onde mora, familiares, principais qualidades e alguma questão importante

que a pessoa talvez queria que seja apresentada na biografia. Essa atividade funciona como uma forma de planejamento da escrita, pois auxilia o aluno em sua produção, no conteúdo que deve apresentar. Como pontua Garcia e Silva (2013) planejar é uma atividade necessária, de acordo com o objetivo da produção. Villas Boas (2013) também aborda a questão do planejamento, que ocorre pelo uso de estratégias, sendo a elaboração de perguntas uma delas. Os documentos oficiais, PCN (BRASIL, 1998; 2000), DCE (PARANÁ, 2008) orientam que a produção textual seja planejada pela delimitação do tema, interlocutor, gênero e finalidade. Já na BNCC (BRASIL, 2017; 2018), planejar é decidir sobre o modo de comunicar o que deseja, levando em consideração o objetivo do texto, suporte, circulação social e possíveis leitores.

Ao observar o encaminhamento da produção, percebemos que alguns aspectos importantes à produção escrita não consta, os quais poderiam ser abordados, já anteriormente, nas questões de planejamento. Vejamos:

Figura 9. Encaminhamento da produção escrita: *Biography*

<p>Writing</p> <p>Using the information collected through the questionnaire and the information you have about your friend, you should write a biography. Remember to use the following features:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Information about the person's name, date and place of birth; ⇒ Important facts about that person's life; ⇒ Text narrated in the third person. ⇒ Frequent use of personal and possessive pronouns; ⇒ Predominance of verbs in Simple Past and Past Progressive.
--

Fonte: Portfólio Acadêmico do Professor A (2017, p. 10).

No comando, o Professor A orienta o estudante a utilizar os dados coletados para escrever a biografia sobre o colega. As orientações que faz estão relacionadas às características do gênero, contidas na revisão das suas principais características. Observamos que está o objetivo da produção está ausente. O aluno deverá produzir uma biografia do seu colega, mas por que? É preciso especificar isso, a fim de que fique determinada a razão para produzir o texto tomando como base a vida do colega e não de outra pessoa qualquer. Além disso, o interlocutor não está demarcado também, o sujeito para quem a produção se destina. O objetivo e o interlocutor são elementos da produção escrita que constam nas orientações das DCE (PARANÁ, 2008), documento tomado como embasamento pelo professor em formação inicial, por isso, podemos alegar que houve uma falha nessa etapa do trabalho do professor.

Outro aspecto que consta na BNCC (BRASIL, 2017, 2018) se trata da circulação do texto, fator que interfere na produção do texto, pois corresponde a um espaço na sociedade, com suas especificidades, como linguagem apropriada, possíveis sujeitos que fazem parte desse ambiente. Logo, consiste em uma lacuna na orientação da produção do Professor A. Não encontramos no material as atividades referentes ao trabalho de refacção, por isso, os dados que temos sobre essa etapa da escrita ficam restritos à sua menção no PTD e no Plano de Aula, que está coerente com a perspectiva que assumimos no trabalho.

A nossa compreensão sobre o trabalho de produção escrita do Professor A é que está de acordo com as proposições atuais sobre o ensino e aprendizagem de LI, embora apresente lacunas. O seu principal amparo corresponde ao documento vigente no estado do Paraná, as DCE (PARANÁ, 2008) e à perspectiva sócio-interacionista de linguagem, que prescinde a um trabalho oposto ao ensino e aprendizagem nos moldes tradicionais, em que a escrita era um produto. O professor em formação inicial constrói um trabalho que oferece condições para os alunos escreverem, promove uma forma de planejamento, apresenta a situação de escrita especificamente e estabelece um momento para a revisão e reescrita do texto. Sendo assim, a práxis é efetivada pelo Professor A, pois a prática foi organizada a partir de seus estudos teórico e metodológicos.

4.3.2. Professor B

No material didático do Professor B, o trabalho com a escrita está relacionado ao Plano de Aula de número 4. As atividades correspondentes são o estudo dos *modifiers*, a resposta de questões em um quadro e o encaminhamento da produção escrita.

Apresentamos a seguir parte do conteúdo gramatical do material didático – sem paginação – do professor em formação inicial:

Figura 10. Conceituação dos *modifiers* e exemplificação em frase

MODIFIERS

❖ **What are modifiers?**
A modifier is a word or phrase, which functions as an adjective or an adverb to describe a word or make its meaning more specific.

MODIFIERS: ADJECTIVES

When a modifier is an adjective, it modifies a noun or a pronoun. For example:

- Nicole has a beautiful smile.
(Here, the adjective *beautiful* modifies the noun smile.)
- Sabrina want another orange juice.
(Here, the adjective *another* modifies the pronoun orange juice.)

MODIFIERS: ADVERBS

When a modifier is an adverb, it modifies a verb, an adjective, or another adverb. For example:

- Pedro accidentally dropped the cell phone.
(Here, the adverb *accidentally* modifies the verb dropped.)
- My friend André quickly answered my message.
(Here, the adverb *quickly* modifies the verb answered.)
- Milena speaks English very well.
(Here, the adverb *very* modifies the adverb well.)

Fonte: Portfólio Acadêmico do Professor B (2017, n.p.).

Como é possível observar, essa é uma parte das especificações e exemplos relativos ao *modifier* presente no material didático. No Plano de Aula, o Professor B alega explorar a função e os sentidos do conteúdo gramatical nos diferentes usos da linguagem, contudo, no material didático essa atividade está restrita ao nível da frase. Não há um texto sendo utilizado para estudar a função social e comunicativa dos elementos linguísticos, embora a proposta de ensino de línguas defenda que devemos partir do texto (GERALDI, 2004). Logo, trata-se de uma prática tradicional, de estudo da gramática pela sua nomenclatura, um estudo da frase, ou seja, as situações de interação em que fazemos uso dos *modifiers* não foram discutidas.

Beato-Canato (2009), a partir de seus estudos, alegou que estudar a gramática é necessário para que o aluno tenha conhecimento das normas da língua e, assim, possa atuar socialmente em LI com maior propriedade, fazer escolhas. Porém, estudá-la de maneira descontextualizada contribui para o desinteresse dos alunos pela língua em questão, pode não desenvolver as capacidades necessárias para sua prática social, nesse caso, a escrita.

Além disso, o conteúdo gramatical não estabelebe relação com o gênero determinado para a produção e, em nenhum momento, encontramos esse trabalho no material didático do professor em formação inicial. Ele se propõe a estudar um gênero, *Short Biography* e produz um encaminhamento de escrita do gênero *Short Autobiography*, que dentre outros aspectos, a principal difença está em escrever na terceira pessoa do singular e em primeira pessoa do singular, respectivamente. Ou seja, os alunos não estudaram o gênero que deveriam produzir.

Na continuidade do material, encontra-se o encaminhamento para a produção textual, que conta com um planejamento, conforme mostra a Figura 11.

Figura 11. Encaminhamento da produção escrita: *Short Autobiography*

WRITING	
❖ Você está prestes a conseguir o emprego que tanto sonhava e, para contribuir ao seu currículo, é necessário que você faça uma pequena autobiografia abordando algumas de suas habilidades, a fim de conseguir o emprego.	
❖ Now you are going to answer these questions below, so that you can write a short autobiography.	
What are your strongest intelligences?	
What things are you good at?	
What are your favorite subjects?	
What are your hobbies?	
❖ Write a text from the answers to the previous questions.	

Fonte: Portfólio Acadêmico do Professor B (2017, n.p.).

Embora o gênero solicitado seja diferente do estudado durante as aulas, o que corresponde a um equívoco do futuro docente, vamos analisar as orientações que o Professor B realiza.

No comando, o contexto da situação de interação em que a produção escrita estaria vinculada, é apresentado, o estabelecimento no qual o aluno sonhava trabalhar e está mobilizando o que é necessário para ingressar nesse local. Por meio da autobiografia, ele poderia discorrer acerca das suas habilidades, das características que contribuiriam para o alcance de seu objetivo, conseguir o emprego, pelo reforço ao seu currículo. Eis a finalidade da produção delimitada para o aluno e o contexto de circulação, fatores importantes para a escrita, considerada pelos PCN's (1998), DCE's (2008) e a BNCC (2017), Nesse sentido, o aluno pode se sentir motivado, determinado a produzir um texto que considere sua realidade (GARCIA; SILVA, 2013).

É possível considerar que, implicitamente, o interlocutor também é determinado e estabelecido no comando, pois, grande parte dos espaços empregatícios possuem pessoas

especializadas e destinadas a avaliar os currículos daqueles que se candidatam para os cargos. O interlocutor é um dos aspectos muito influentes nas escolhas linguísticas e discursivas que fazemos na produção, como discutiu Villas Boas (2013) e conta nos documentos oficiais. Além disso, a produção da autobiografia exige a norma padrão de linguagem, em função da situação de interação ser formal, outro aspecto implícito no comando, considerado nos documentos oficiais.

Interlocutor e linguagem são fatores considerados essenciais, correspondem a: para quem dizer e como, mas estão implicitamente marcados, o que não garante a compreensão e reconhecimento da necessidade de considerar esses elementos na produção por parte do aluno. Sendo assim, seria necessário o professor evidenciar essas questões no comando, ou ainda, que o tenha feito como parte da explicação da atividade de escrita.

Um quadro é disponibilizado pelo professor para que o aluno responda as questões e, a partir disso, escreva uma *Short Autobiography*. As questões poderiam ser utilizadas como um ponto de partida para o texto, como parte do seu planejamento. Contudo, essas são referentes apenas ao tema, não tratam de outros elementos da produção como estabelecimento do interlocutor, da linguagem formal ou informal, principais características do gênero, qual o objetivo e finalidade social da produção, qual posição deve ser assumida pelo aluno. Após a atividade do quadro, é solicitado ao aluno que escreva um texto a partir das respostas dadas por ele. Há a possibilidade de os alunos apenas transformarem o que foi respondido anteriormente em um pequeno texto. Nesse sentido, entendemos que não se trata de uma atividade de produção textual, mas de transferência de conteúdo e dados referentes às questões respondidas anteriormente, visto que não foram considerados os principais elementos do gênero e nem as capacidades que os alunos precisam para produzir uma *Short Autobiography*. Sendo assim, o futuro professor poderia ter realizado uma tabela com mais especificações.

Pautando-se no que apresentam os documentos oficiais, podemos inferir que a escrita, enquanto processo de interação, no qual dialogam os possíveis interlocutores, subsidiam o comando de produção elaborado pelo professor em formação. Contudo, interlocutores, características do gênero, circulação social do texto e finalidade não foram trabalhados pelo professor anteriormente à produção no exemplo do gênero *Short Autobiography*. Assim, não oferece condições para que o aluno leve em consideração esses elementos na sua atividade de escrita.

A escrita processual, que ocorre pelas etapas do planejamento, escrita, revisão e reescrita, que são evidenciadas por Ramos (2011), Villas Boas (2013), Garcia e Lima (2013) e

pelos documentos oficiais, principalmente as DCE's e na BNCC, está minimamente contemplada na atividade em foco. A tabela com as questões que antecedem a produção de fato, pode ser considerada uma maneira de planejamento, de topicalização do que deve constar no texto, mas é limitada. Por isso, é possível que o aluno apenas transfira o conteúdo da tabela para o texto, como já dissemos. Isso compromete o desenvolvimento da capacidade de escrita do aluno porque a revisão e reescrita, que pode favorecer ao atendimento da proposta, a reflexão sobre o que escreveu a fim de alterar e adequar o que é necessário à situação de interação, são práticas inexistentes.

4.4. A práxis no trabalho com a escrita

A práxis se refere à relação intrínseca entre teoria e prática e deve ser considerada nos cursos de formação docente inicial e continuada, a fim de que futuros professores e docentes já atuantes assumam uma prática coerente às perspectivas atuais de ensino e aos contextos de atuação, realizando um trabalho sólido, significativo e de qualidade (PIMENTA, 1995; 2006). Reconhecemos que a práxis não pode ser fragmentada quando tratamos do trabalho de um professor. Contudo, para podermos compreender a atitude teórica, metodológica e prática dos professores em formação, participantes da pesquisa, discutimos tais instâncias separadamente.

A atividade teórica do Professor A, ou melhor, o conhecimento teórico-metodológico apresentou-se coerente às perspectivas atuais de orientação do ensino de escrita em LI, pois seu principal suporte foi as DCE (PARANÁ, 2008). Trata-se das Diretrizes específicas do estado do Paraná, que se pauta na concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, como princípio para os demais conceitos, como de língua, sujeito, currículo, ensino, leitura, oralidade, escrita, entre outros. O Professor A não apresenta sua concepção de prática de produção textual escrita, mas por esse fundamento relativo à linguagem, temos a escrita processual implícita.

No plano metodológico, de estabelecimento do objeto de ensino, a(s) finalidade(s) e o modo de intervir no contexto de atuação (PIMENTA, 2006), por meio do PTD e dos Planos de Aula, constatamos que o Professor A mantém relação com o amparo tomado por ele na seção de Fundamentação Teórico-metodológica. Isso aponta para o fato de que a práxis foi alcançada pelo professor, por meio da relação teoria e encaminhamento da prática (pelo material didático) a ser realizada no estágio do Professor A.

Quanto à efetivação do trabalho, pelo que está proposto no material didático, o Professor A apresenta coerência às proposições atuais sobre o ensino de aprendizagem de

escrita em LI, mesmo com algumas lacunas. Foi possível verificar que o professor em formação inicial produziu um trabalho que oferece condições para os alunos escreverem, promove uma forma de planejamento, apresenta a situação de escrita especificamente e estabelece um momento para a revisão e reescrita do texto. Dessa forma, a práxis foi efetivada pelo Professor A, pois a prática foi organizada a partir de seus estudos teórico e metodológicos, os quais foram produzidos considerando os contextos de ensino e aprendizagem do estado paranaense, no que diz respeito, precisamente, às DCE (PARANÁ, 2008).

Na discussão teórico-metodológica do Professor B, a práxis está constantemente presente, uma vez que o seu aporte apresenta relações com o contexto de atuação, ou seja, a escola e as experiências que o futuro professor tem a partir dela. O Professor B não se pauta somente em orientações de documentos normativos, no caso as DCE (PARANÁ, 2008), como também explicita a contribuição da sua experiência nos estágios da graduação para a produção/organização da sua prática na regência. Assim, a práxis acontece nos estudos que antecederam a atuação em sala de aula, pela prática observada com outros professores, uma intervenção e transformação alheia (PIMENTA, 1995).

O professor em formação inicial atrelou a sua experiência às perspectivas atuais do ensino, de modo a justificá-las. Além disso, buscou teorias coerentes com esses contextos e o seu espaço de atuação no estágio, visando a uma atuação adequada. Nesse sentido, a atividade teórica do professor em questão está coerente com as orientações atuais que tem como principal conceito a concepção de linguagem na perspectiva interacionista (VOLOCHINOV; BAKHTIN, 1926), pois seu amparo, também, tratou-se das DCE (PARANÁ, 2008). O conceito de escrita não é mencionado no conteúdo teórico-metodológico do Professor B. Por isso, mais uma vez, fica subentendido a partir da concepção de linguagem por ele apresentada.

No plano metodológico do Professor B, a partir do PTD e dos Planos de Aula, foi possível observar que a escrita na perspectiva processual não foi efetivada, pois somente alguns elementos foram considerados, tais como tema e elementos da condição de produção do gênero proposto e outros, como aspectos linguísticos. Logo, observamos que não houve coerência entre o que foi proposto na seção de Fundamentação Teórico-metodológica e no encaminhamento das atividades em sala de aula, ou seja, a práxis teve uma parte comprometida. Sendo assim, observamos que no material didático do Professor B não houve um trabalho que garantisse condições para os alunos escreverem, principalmente pela mudança de gênero encontrada no comando de produção textual. A prática foi comprometida severamente, uma vez que destoou da perspectiva assumida pelo professor em formação

inicial. Por algum motivo, não conseguiu dar continuidade na efetivação da práxis iniciada em seus estudos e reflexões sobre o aporte teórico e metodológico.

Assim, concluímos o capítulo de análise das seções constituintes do Portfólio Acadêmico, a saber: seção de Fundamentação teórico-metodológica, os Planos de Trabalho Docente e os Planos de Aula, e o material didático, a fim de entender de que modo a práxis dos professores em formação inicial foi realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa pesquisa tratamos da formação docente inicial, mais especificamente do período que compreende ao estágio supervisionado curricular. Nesse âmbito, buscamos entender a práxis realizada pelos docentes em formação do Curso de Letras de uma universidade pública do Paraná, em seu trabalho com a escrita em LI. Consideramos tal estudo pertinente pelo fato de encontrarmos dificuldades no desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas, bem como da prática de produção textual por alunos da rede pública paranaense, sendo que uma das razões corresponde à prática do professor que, muitas vezes apresenta lacunas. Portanto, preocupados com essa situação, objetivamos contribuir com cursos de formação de professores de línguas, quanto à compreensão da práxis nesse cenário formativo com vista a um ensino e aprendizagem de maior qualidade na Educação Básica.

No primeiro capítulo, Apresentação da Pesquisa, situamos nossa pesquisa na área educacional de estudo da linguagem, justificando a necessidade e pertinência da proposta para, então, apresentar os objetivos de pesquisa. No segundo capítulo, de Fundamentação Teórica, apresentamos a concepção dialógica e interacionista de linguagem, como principal amparo na disposição do estudo de compreensão da linguagem, em uma situação específica, que corresponde ao momento de formação docente inicial. Na sequência, exemplificamos métodos e abordagens no ensino de línguas que estiveram em vigor ao decorrer do tempo, com foco na prática social de escrita, como forma de delinear/compreender cada momento que marca o desenvolvimento do ensino de línguas. Em seguida, discutimos a concepção de escrita no ensino de LI e as metodologias que orientam o trabalho dos professores atualmente. O estudo dos documentos oficiais que orientam o ensino e aprendizagem, em nível nacional e estadual também foi realizado, uma vez que todo professor precisa levar em consideração as prescrições normativas para organizar/preparar a sua prática docente. Após esse estudo, tratamos de postulações sobre a formação e a prática docente, pautados em documentos orientadores da formação inicial também, assim como na área de educação de modo mais amplo, a fim de sistematizar o que corresponde à práxis docente, necessária a todo professor, independente da área de atuação. Concluímos o capítulo abordando as bases teóricas do documento analisado, o Portfólio Acadêmico, para apresentar a sua natureza, a razão pela qual se configura em um instrumento significativo em cursos de formação docente inicial.

A Dimensão Metodológica corresponde ao terceiro capítulo, em que expomos a natureza da nossa pesquisa, documental de abordagem qualitativo-interpretativa, a fim traçar o percurso dos nossos estudos. Posteriormente, evidenciamos o contexto, a partir do qual a

pesquisa pode ser efetuada, ou seja, de onde o objeto analisado, o Portfólio Acadêmico, faz parte. Nessa contextualização, também, buscamos esclarecer a posição do documento no curso, a sua função e importância. Por último, apresentamos o modo como tratamos os dados da pesquisa, a fim de atingir os objetivos que estabelecemos.

No quarto capítulo, efetuamos a Análise dos Portfólios Acadêmicos. Dividimos a análise dos documentos selecionados, dos professores em formação A e B, entre as partes: Fundamentação teórico-metodológica; Planos de Trabalho Docente e Planos de Aula; e Material didático. Na primeira parte, buscamos evidenciar as concepções de língua e escrita, bem como demais conceitos pertinentes, que foram tomados como amparo pelos futuros professores em suas atuações no estágio supervisionado curricular. Na segunda, expomos a organização do trabalho de cada sujeito da pesquisa, com estabelecimento dos conteúdos, objetivos, metodologia e critérios de avaliação, dispostos para a atuação no estágio. Na última parte, apresentamos e discutimos o material preparado para a atuação em sala de aula, com foco nos encaminhamentos relativos à prática de escrita em LI. Trabalho esse que ofereceu condições para debatermos sobre a práxis no trabalho de escrita dos professores em formação inicial, a partir da relação entre o amparo teórico e metodológico e a organização/encaminhamento da prática, dispostos no Portfólio Acadêmico.

Quanto aos nossos objetivos, o primeiro diz respeito à identificação do documento analisado. O Portfólio Acadêmico é constituído pela parte descritiva do contexto de atuação de cada professor em formação, pelo aparato teórico e metodológico utilizado no estágio, bem como de apresentação de documentos relativos ao ambiente educacional (Plano de Trabalho Docente, Planos de Aula, Avaliações dos professores supervisores e orientadores). Além disso, abarca o material didático produzido e utilizado pelos futuros professores durante implementação das aulas do estágio. O Portfólio Acadêmico configura-se como um meio de análise sobre a aprendizagem, o desenvolvimento do professor em formação inicial, na situação de estágio supervisionado. Assim, a formação promovida nesse período, de atuação no estágio e produção do Portfólio Acadêmico, contribui para a capacitação enquanto profissional, crítico e reflexivo, da educação, enquanto professor de LI. Por isso, trata-se de uma ferramenta significativa para trabalhos de conclusão de cursos de formação inicial, ou qualquer outra situação de formativa.

No que tange à concepção de escrita, relativa ao nosso segundo objetivo, inferimos que os professores em formação inicial possuíam conhecimento da perspectiva processual, pela linha teórica dialógica que apresentaram, já que não evidenciaram explicitamente no documento analisado qual concepção foi assumida. Este objetivo está atrelado ao terceiro, de

descrição e análise de como a escrita foi trabalhada. Nos materiais referentes à prática docente no trabalho com a escrita, os futuros professores apresentaram conhecimento das etapas do processo, de modo parcial. Realizaram discussões e atividades relativas à temática e às características dos gêneros para serem produzidos. Posteriormente, propuseram um planejamento para a escrita, elencando alguns elementos do comando de produção, como contexto e interlocutores. A revisão e a reescrita, especificamente, foram preparadas apenas por um professor, embora sejam etapas do processo de escrita imprescindíveis na orientação do ensino e aprendizagem de escrita atualmente. Logo, concluímos que houve dissonância entre o conhecimento teórico e prático apresentado pelos professores, uma vez que a transposição do saber teórico para o material didático apresentou problematizações, por isso afirmamos que o trabalho com a escrita processual não ocorreu em sua amplitude.

Nesse sentido, concluímos que os professores em formação inicial de LI embasaram parcialmente seus trabalhos no ensino da escrita pela intrínseca relação teoria e prática, isto é, considerando a situação da sala de aula para propor atividades teórico e metodologicamente coerentes com esse contexto e com o que estabelecem os documentos de ensino.

Possivelmente, a atuação dos professores em questão não atingiu um resultado amplamente significativo, o qual contribuiria, de fato, para o desenvolvimento das capacidades de linguagem e ao desenvolvimento da escrita em LI.

Dessa forma, a partir dos resultados obtidos, destacamos a necessidade de primar pela práxis, pela sua compreensão e efetivação nos cursos de formação docente inicial, bem como continuada, para que os futuros professores possam alcançar resultados positivos em suas atuações docentes, durante a realização dos estágios obrigatórios dos cursos e em futuras práticas em sala de aula. Considerando esse cenário, entendemos que o processo de trabalho com a escrita, na prática, acaba sendo prejudicado e, assim, tende a contribuir para a permanência de dificuldades de escrita em LI pelos alunos. Contudo, podemos observar indícios de efetivação da práxis, de relação entre teoria (adequada ao que está proposto atualmente) e prática (parcialmente coerente com a teoria assumida), pelo que evidenciamos nas análises. Isso aponta para o fato de que o curso de Letras em questão, quanto à LI, oportunizou uma formação calcada na práxis, mas, por algumas razões, os futuros professores apresentaram dificuldades em operacionalizar a relação entre teoria e prática. Talvez, seja por falta de amadurecimento e compreensão das perspectivas de ensino assumidas por eles ou, até mesmo, por dificuldades de transpor esse conhecimento para a prática. Em outras palavras, em algum âmbito houve falha, a qual pode ser considerada como uma questão a ser

melhorada, desenvolvida pelos cursos de formação e pelos professores e por outras instâncias institucionais, ao propiciar políticas de formação continuada.

A formação docente inicial corresponde à uma área de estudo muito ampla e inesgotável, podemos afirmar, uma vez que a sociedade está caminhando rapidamente em termos evolutivos, exigindo o preparo e adaptação das pessoas. Esse cenário também pode ser visualizado nos contextos de ensino e aprendizagem, logo, os professores precisam estar constantemente se atualizando, renovando. Por isso, realizar pesquisas que contribuam para o crescimento e desenvolvimento dos cursos de formação são extremamente pertinentes e necessárias, a fim de que os futuros professores possam realizar um trabalho significativo no contexto em que estiver inserido. Sendo assim, essa pesquisa pretendeu contribuir à área de estudos e pode abrir, possivelmente, caminho para outras possibilidades investigativas.

REFERÊNCIAS

AKTHER, Ashia. **Role of Warm-up Activity in Language Classroom: a Tertiary Scenario**. 2014. Thesis (Department of English and Humanities) – BRAC University, Dhaka, Bangladesh, 2014.

BAKHTIN. Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

_____. Os gêneros do discurso. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261 – 306.

BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Débora Gomes da Silva; SERAFIM, Maria Lúcia. Portfólio digital: ferramenta colaborativa no processo de avaliação do discente. **Anais do IV Congresso Nacional de Educação**. In: IV Congresso Nacional de Educação, João Pessoa. 2017. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA19_ID_5317_28082017144302.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. 307f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

BORGES; Caroline Teixeira; WATERLOO, Joyce de Melo Lima; PEREIRA, Álvaro Magalhães Cavalcante. **Reflexividade e a formação de professores sob a perspectiva do desenvolvimento profissional docente: entre saberes e prática**. 2014. Disponível em: <<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/REFLEXIVIDADE%20E%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20SOB%20A%20PERSPECTIVA%20DO%20DESENVOLVIMENTO%20PROFISSIONAL%20DOCENTE%20ENTRE%20SABERES%20E%20PR%C3%81TICAS.pdf>>. Acesso em: 09 dez 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº. 01/2002. Diário Oficial da União de 09/04/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 22 jul 2019.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília. 2000.

BRONCKART, J P. A análise do signo e a gênero do pensamento consciente. **Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** MACHADO, Ana Rachel; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 93 – 120.

CHEUNG, Yin Ling. (2016). Teaching Writing. In. RENANDYA, Willy Ardian & WIDODO, Handoyo Puji (Eds.). **English Language Teaching Today: Builing a Closer Link Between Theory and Practice.** New York, NY: Springer International.

CRISTOVÃO, V. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático.** 2001. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; GIMENEZ, Telma Nunes. Derrubando e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; TORRES, Ana Cecília d Gama. Gênero textual como instrumento para engajamento do aprendiz no processo de avaliação da produção escrita. In: MACHADO, Loreni Teresinha; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FURTOSO, Viviane Bágio. (Org.). **Aspectos da Linguagem: considerações teórico-práticas.** Londrina: UEL, 2006, v. 1. p. 37-58.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Orgs.). **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa:** teorias e abordagens. 2a. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHENEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). **Questões de linguagem.** São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

FONSECA, André Azevedo da. O uso do diário virtual (blog) como portfólio digital: uma proposta de avaliação. In: XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2006,

Brasília. **Anais do XXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom), 2006.

FRIEDRICH, Denise Barbosa de Castro. et al. O portfólio como avaliação: análise de sua utilização na graduação de enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem** (USP. Ribeirão Preto. Impresso), v. 18, p. 1123-30-1130, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2814/281421937010.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

GARCIA, Daniela Nogueira de Moraes; SILVA, Maria do Rosário Gomes Lima da. Escrita. **Língua Inglesa**. (Orgs.) NORTE, Mariangela Braga; SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus; SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. São Paulo: Cultura Acadêmica. Universidade Estadual Paulista. Núcleo de Educação à Distância. v. 4. 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GUSMAN, Antonio Barioni. et al. **Portfólio: conceito e construção**. Instituto de Formação de Educadores. Universidade de Uberaba. Uberaba, 2002. Disponível em: http://www.uniube.br/biblioteca/novo/udi/rondon/arquivos/portfolio_biblioteca_uniube.pdf. Acesso em: 01 ago. 2019.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda. Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 31-36.

LEFFA, Vilson José. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, Vilson José.; OLIVEIRA e PAIVA, Vera Lúcia Meneses de. *et al.* **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. Cândido de Lima, Diógenes (org.), São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: _____ (Org.). **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. p. 19 - 40.

MACIEL, Jacques Antonio Cavalcante. et al. Percepção dos acadêmicos do curso de odontologia sobre o uso do portfólio como método avaliativo. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 05, p. 279 - 289, 2014.

MARTINS, Neiva Pereira. Trabalho com gênero textual biografia em aulas de língua portuguesa: motivando os alunos. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva**

do professor PDE. 2013. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba: SEED – Pr. 2016. v. 2.

MEDEIROS, Wanderleia da Silve Antunes. A importância da formação inicial e continuada: um estudo de caso. In: **14 Jornada do Núcleo de Ensino de Marília**, 2015, Marília. 14º Jornada do Núcleo de Ensino de Marília. Marília, 2015.

MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita de textos: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998. 265 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Assis, 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. (Org). **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

PEREIRA, Rosane Cardoso; RIBEIRO, Nádia Silvana. Formação Reflexiva Docente. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8844_5562.pdf>. Acesso em: 09 dez 2019.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: RITTER, Lilian Cristina Buzato; SANTOS, Annie Rose dos. (Org.). **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa**. Maringá: Eduem, 2005. p. 27-79. (Coleção formação de professores EAD, n. 18).

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática?. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo, v. 94, p. 58-73, 1995.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Fabiano Silvestre. **Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa: a relação entre crenças e o uso de estratégias**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa. 2011.

REID, Joy. Writing. In.: **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. CARTER, Ronald; NUNAN, David. (Org.). Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 28-33.

REZENDE, M. A. R. **A relação pedagógica e a avaliação no espelho do portfólio: memórias docente e discente**. 2010. 278f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.

SACCOL, Amarolinda Zanela. Um retorno ao básico: compreendendo os paradigmas de pesquisa e sua aplicação na pesquisa em administração. **Rev. Adm. da UFSM**, Santa Maria, v. 2, n. 2, p. 250-269. 2009.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of english as a língua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord.). In: **Aprender e ensinar com textos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 75-97.

STUTZ, Lidia. **Sequência 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.

STUTZ, Lidia; MELLO, Claudio José de Almeida. Ensino de literatura e leitura como escritura na formação de professores: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. **Revista Letras (UFSM/ON-LINE)**, v. 29, p. 323 – 343, 2019.

TILIO, Rogério Casanovas; MULICO, Leslie Viera. Um olhar sobre a emergência da Linguística Aplicada Contemporânea na perspectiva dos sistemas complexos. São Paulo: **Alfa**, 2016. p. 455 – 474.

VILLAS BOAS, Isabela de Freitas. O ensino de produção textual em inglês como segunda língua – trajetória e tendências contemporâneas. **Helb**. Ano 7. nº 7. 1/2013. Disponível em: < <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-7-no-7-12013/214-o-ensino-de-producao-textual-em-ingles-como-segunda-lingua-trajetoria-e-tendencias-contemporaneas->>. Acesso em: 18 jun. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (Círculo de Bakhtin). Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017, 373p.

VOLOCHINOV, Valentin; BAKHTIN, Mikhail. **Discurso na vida e discurso na arte: (sobre poética sociológica)**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. 1926. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo.

VYGOTSKY, Lev. **A formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.