

RETRATOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM LÍNGUA INGLESA: ANÁLISE DE PROPOSTAS PARA O ENSINO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ana Paula Costa Furman¹

Cibele Krause Lemke²

Lidia Stutz³

Resumo: Neste artigo, analisamos como o docente em formação inicial de um curso de Letras Português/Inglês propõe o trabalho com a produção escrita no estágio curricular, a fim de verificar qual perspectiva teórica pauta sua prática e quais as implicações para o ensino e aprendizagem. Sustentamo-nos na perspectiva dialógica de linguagem, a partir da qual a escrita é considerada um processo. Trata-se de uma pesquisa documental, de abordagem qualitativo-interpretativa, que visa à análise de material didático produzido pelo futuro professor e que foi utilizado no estágio da graduação. Constatamos que o material apresentou certas lacunas vinculadas à perspectiva tradicional, pois não apresenta um trabalho que considera características do gênero ou um comando de produção com os elementos necessários para orientar a escrita do aluno. Isso revela uma limitação na formação do futuro professor e, assim, a necessidade de buscar maneiras para ultrapassar tais limitações.

Palavras-chave: Formação inicial docente. Ensino de língua inglesa. Produção escrita.

PORTRAITS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHER EDUCATION: ANALYSIS OF WRITING PROPOSALS FOR ELEMENTARY AND HIGH SCHOOL

Abstract: In this article, we analyze how a pre-service teacher of Portuguese/English Language course designs a written production proposal during curriculum internship, in order to verify which theoretical perspective guides his practice and what are the implications for teaching and learning. The theoretical framework is based on the dialogical perspective of language, and the action of writing takes into account the whole process. This is a documentary research, with an interpretative qualitative approach, which aims to analyze didactic material produced by the future teacher and which was used in the undergraduate supervised practice. Our findings have shown that the designed material has certain gaps, since it is still linked to traditional perspectives, mainly because it does neither present the text genre dimensions nor the production commands that guide student's writing. The results show the limitation of the pre-service teacher and therefore it is necessary to look for ways to overcome these restrictions.

Keywords: Pre-service teacher education. English language teaching. Written production.

¹ Mestranda em Letras, Interface entre Língua e Literatura, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). E-mail: apfurman@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Letras e dos Programas de Pós-Graduação de Mestrado nas áreas de Educação e de Letras, na UNICENTRO. E-mail: cibelegl@gmail.com.

³ Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Docente do Departamento de Letras e do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Letras, na UNICENTRO. E-mail: lidia.stutz@gmail.com.

Introdução

O ensino de línguas, sobretudo o de língua inglesa, é um tema bastante discutido no Brasil e, por isso, apresenta um vasto leque de pesquisas relacionadas a essa área de estudos. Neste sentido, ao considerar que cada contexto de formação docente inicial e, também, de ensino e aprendizagem da língua alvo possui suas especificidades, fazem-se necessários sempre mais estudos e pesquisas que venham a contribuir com reflexões que discutam as estratégias que são utilizadas na prática docente em língua estrangeira, por professores em formação. Sendo assim, tendo em vista a importância da formação docente inicial e sua implicação na educação básica, pretendemos analisar as perspectivas teórico-metodológicas que amparam o trabalho do futuro professor em situação de estágio, direcionando nosso olhar à prática social da escrita.

Tomaremos como corpus o material (Plano de Trabalho Docente, Planos de Aula e o material didático) que o aluno-professor preparou para esse fim, com foco no desenvolvimento da produção textual. O material foi produzido durante a disciplina da Estágio Curricular Supervisionado de Língua Inglesa II, na turma de 2017 do curso de Letras de uma universidade estadual do noroeste do Paraná, para servir como respaldo às atividades na regência.

Nossa análise será pautada nas discussões de autores como Ramos (2011), Villas Boas (2013), Garcia e Silva (2013) sobre a escrita em língua estrangeira e sua relação com o ensino na educação básica. Nosso enfoque é compreender a perspectiva teórico-metodológica que norteia a produção do material do aluno-professor. Faz-se pertinente, além disso, considerar o que orientam e determinam os documentos oficiais em nível nacional e estadual para o ensino de escrita em língua estrangeira, com os quais os autores mencionados dialogam.

Iniciamos com as considerações sobre a produção textual em língua inglesa, em paralelo com o seu ensino na educação básica para, na sequência, discorrer sobre o que orientam os documentos oficiais. Após, apresentamos a metodologia de pesquisa, nossas análises e as considerações finais.

A escrita em língua estrangeira na atualidade

No decorrer do ensino de línguas no Brasil, várias foram as concepções e perspectivas que orientaram o trabalho realizado pelo professor em sala de aula. As concepções tradicionais foram importantes e significativas a seu tempo, contudo, passaram por um processo de desenvolvimento, ampliação, ressignificação, para que o ensino pudesse acompanhar o próprio caminhar da sociedade, moldando-se de acordo com as exigências de cada momento social, histórico, ideológico e político. Em nossa pesquisa, partimos da concepção atual sobre o ensino de língua estrangeira, principalmente em relação à produção escrita, a fim de analisarmos o material produzido pelo professor em formação.

O grande salto do ensino de produção de textos em línguas é caracterizado pela 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 atualmente, à luz da concepção dialógica da linguagem (VOLÓCHINOV, 2018). Na sequência apresentamos alguns autores que discutem a escrita de caráter processual.

Villas Boas (2013), pautado em Boscolo (2008) defende um ensino que focaliza o processo na prática de escrita, que está pautada na perspectiva dialógica de linguagem. Sua proposta considera algumas questões como essenciais nessa perspectiva: I. Ênfase e valorização de atividades em que 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 colega a fim de contribuir à sua produção. Compreendemos, a partir das considerações do autor, que a atuação do aluno nas atividades de sala de aula é fundamental para a aprendizagem, uma vez que ele contribui na definição do tema sobre o qual discutirá em sua produção, age coletivamente, compartilha ideias, pontos de vistas em prol de um trabalho significativo, sem desconsiderar o papel essencial do professor, que garante base e suporte para a turma. Assim, percebemos que nessa perspectiva processual de escrita, a autonomia do estudante é ressaltada.

Um paradigma relativo à escrita é discutido 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. Assim, Villas Boas (2013) focaliza o aspecto social da escrita, enquanto uma prática pela 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 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 compõe a escrita enquanto um trabalho, um processo, considerada de suma importância para o desenvolvimento do aluno na habilidade de escrita, pois se trata do momento de analisar se a produção está adequada à proposta, à situação de interação verbal social (FIAD; MAYRINK-SABINSIN, 1991). Reconhecendo essa questão, podemos considerar que a prática de revisão entre pares, apresentada por Villas Boas (2013), é pertinente para o contexto escolar na atividade de produção textual, pois exige o engajamento do aluno, o seu comprometimento na leitura e na avaliação da adequação do texto do seu colega e, 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 realizem um trabalho significativo e efetivo na escrita e na revisão 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 apud RAMOS, 2015, p. 26) são possíveis e realizáveis durante o trabalho de escrita, sem uma ordem delimitada. O autor pretende reforçar 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 atual processo de ensino e aprendizagem de escrita, a partir dos estudos de Moura (2008), são sobre: 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, ou seja, o conteúdo tem mais significância do que a obediência às regras gramaticais. Assim, ultrapassam-se concepções tradicionais do ensino, em que a escrita era linear, sem revisões e reformulações, o professor era o único que atuava avaliando a produção, sem subsidiar o trabalho do aluno e, por fim, o conhecimento gramatical era o parâmetro para a produção e para a avaliação. Apesar disso, 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, que ainda pode ser encontrada no contexto da sala de aula, caracteriza-se como artificial, pois 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, em que o texto não tem fim social, próprio das práticas de letramento e, dessa forma, perde o sentido de comunicação e tem como objetivo apenas a avaliação do professor. Defendemos a produção de textos de gêneros escolares que dialoguem com a sociedade, pois se trata da perspectiva interacionista, orientada pelos documentos oficiais do ensino.

Ao realizar um estudo histórico das abordagens e metodologias do ensino de escrita em língua inglesa, Villas Boas (2013) apresenta o percurso que fez com que culminasse a 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, on-line). 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, que apresentamos resumidamente:

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 (tanto do professor em formação quanto do aluno);

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.

Ao ultrapassar as perspectivas tradicionalistas que consideravam a escrita um produto, observamos que, a partir dos estudos de Villas Boas, assim como dos autores apresentados anteriormente, as abordagens que concebem a produção textual de caráter processual são as preponderantes na atualidade. Verificamos que o estudo e conhecimento gramatical não é suprimido, pois consiste em um aspecto necessário, em nível micro, 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 linguístico que deve acontecer, compõe o trabalho que antecede a produção: o estudo do tema por meio de leituras de textos, ou seja, aprofundamento do saber acerca do que será discutido no texto; o acesso a diferentes gêneros, bem como do gênero que será escrito, observando suas características e funções. Essas são questões importantes que se deve realizar com os alunos antes do momento efetivo da produção.

Consideramos, portanto, pertinentes os parâmetros de orientação para o ensino em sala de aula, as etapas que garantem o aspecto processual da escrita, sem deixar de reconhecer seu caráter

recursivo: o planejamento, a escrita efetivamente e a revisão, que pode ocorrer coletivamente, encaminhando para a reformulação do texto, a reescrita. Esses são aspectos necessários para que um trabalho produtivo de produção textual seja realizado.

A partir do que foi apresentado, assumimos uma concepção processual de escrita no ensino de língua inglesa, que exige um estudo sobre o tema, para que os alunos tenham condições de escrever, o gênero a ser produzido e suas características, o vocabulário necessário e a linguagem adequada, o trabalho de planejamento, de escrita e revisão, que 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, ao propor atividades para 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 a cada situação de interação que exija a língua inglesa.

Considerando essa perspectiva e o que os autores discutem acerca dela, observamos que não há um único foco a ser abordado ou priorizado no trabalho de produção textual na sala de aula, mas escolhas são necessárias, conforme diferentes objetivos que um professor pode ter em cada situação. Verificamos que uma produção pode ser orientada a partir de uma temática pertencente ao contexto do aluno, para que ele se sinta motivado, engajado em alguma causa, realizando discussões e produzindo de fato, coletivamente ou individualmente. Priorizar a habilidade de escrita de

cada aluno ou a capacidade de organizar e trabalhar em grupo também são focos diferentes.

Na continuidade, apresentamos o que preveem os documentos oficiais para o ensino de escrita em língua estrangeira.

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, de servir de subsídio à produção do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino. 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 dessa citação, podemos verificar o reconhecimento de que a escrita é uma interação, o que nos revela o amparo na perspectiva dialógica de linguagem (VOLOCHINOV, 2018) assumida pelo documento. Ou seja, escrever não é considerada uma prática mecânica, de tradução da língua materna para a língua inglesa, 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, p. 63), entre outras possibilidades.

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

Aqui temos estabelecido dois pontos importantes para se trabalhar com os estudantes a fim de que tenham condições de escrever: a especificação do interlocutor, daquele para quem o texto destina-se; e a contextualização da situação de interação (na qual o interlocutor está inserido), 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, como afirma Lopes-Rossi (2002).

Ainda, nos PCN do Ensino Fundamental, há uma orientação ao professor acerca do trabalho com 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 reforçada. Além disso, podemos constatar a presença de alguns elementos pertencentes à situação de comunicação, o sujeito que escreve, a posição que assume, a finalidade com que

escreve, quem é o seu interlocutor, são aspectos que interferem na produção, orientam para determinadas escolhas no que tange o aspecto linguístico e discursivo do texto. A escolha da linguagem, do suporte, do estilo, etc., não ocorre aleatoriamente, pois é orientada por aquilo que se tem a dizer, ou seja, o conteúdo, pelas razões, finalidades, interlocutor para quem o texto se dirige, posição social assumida pelo produtor. Segundo Geraldí (1997), 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, de que somente o professor é responsável pela organização, equilíbrio em sala de aula (BRASIL, 1998, p. 99), acepções que podemos considerar amplas, uma vez que não estão direcionadas ao papel do professor na atividade de produção textual escrita especificamente, mas ao andamento de todas as tarefas desempenhas no contexto escolar.

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, promovendo 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, verificamos as etapas de escrita propostas, inicialmente, ao ensino da língua portuguesa, por Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), que reforçam o caráter processual da produção textual, negando

as concepções tradicionais de redação. 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 de textos.

Para finalizar a discussão das orientações dos PCN do Ensino Fundamental para o trabalho de escrita em língua inglesa, verificamos 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. Para isso, o documento prevê atividades de análises de textos e/ou conhecimento de mundo, para garantir que o aluno tenha condições de produzir.

Essas são as orientações dos PCN concernentes ao Ensino Fundamental, no que tange à prática social de escrita. Na sequência, apresentamos reflexões sobre o documento voltado para o Ensino Médio.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000), são apresentadas as competências e habilidade das disciplinas que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentre elas, a Língua Estrangeira Moderna. O documento dispõe de uma discussão histórica do ensino de línguas e também teórica, visando às quais competências e habilidades devem ser privilegiadas no ensino. 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 competência comunicativa, principal objetivo no ensino de língua inglesa, é possível, como prevê o documento, a partir do momento que outras competências 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 todas as competências estabelecem relação com a prática social da escrita, do mesmo modo com as demais práticas, contudo, é possível verificar 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. Observamos serem elencadas competências que visam à comunicação, à transmissão de ideias, de “efeitos pretendidos” para que um outro interiorize, sem produzir diferentes sentidos.

Além disso, 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 língua inglesa.

Sendo assim, ao realizar uma comparação entre os dois níveis de ensino, fundamental e médio, observamos que o primeiro documento garante maiores subsídios ao professor por

especificar a concepção de escrita que assume e elencar elementos pertinentes no seu trabalho, com justificativas e explicações, para 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, considerar o interlocutor, o gênero, 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 habilidades que contribui 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 as orientações ao trabalho com a escrita em língua inglesa nesta etapa do ensino. Há que se reforçar, no entanto, que grande parte do trabalho nesta etapa está voltado para a leitura em língua estrangeira, haja vista os concursos vestibulares ao final do ensino médio.

A escrita nas DCE

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) (PARANÁ, 2008) é 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 nessa pesquisa trata-se das Diretrizes Curriculares da Educação Básica—Língua Estrangeira Moderna, sendo a língua inglesa uma delas.

O documento estabelece o objeto de estudo da língua estrangeira, concebida 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 um discurso, significa ultrapassar as perspectivas tradicionalistas de ensinar a língua inglesa 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. O ensino da língua enquanto discurso aponta para o caráter de vivacidade da língua alvo, que se renova a cada situação de interação, com base no contexto,

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 aos professores em seu trabalho com a escrita, no sentido de fazer com que seu aluno reconheça as várias possibilidades de produção de sentido a 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 Geraldi (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 textos de diferentes gêneros, os quais precisam ser explorados e analisados, também são práticas necessárias para que o aluno tenha condições de produzir o seu discurso, com conhecimento sobre as características do gênero, a fim de produzir textos coerentes. Outras ponderações são feitas acerca da escrita, no documento, tais como,

[...] não se pode esquecer que ela (escrita) 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 – parênteses nosso).

O caráter dialógico da escrita é reforçado, 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, como discutido por Vilas Boas (2013) e apresentado nos PCN (1998). É importante que o trabalho docente seja pautado nessa perspectiva para que o ensino e aprendizagem aconteça de maneira significativa 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 sejam disponibilizados recursos pedagógicos e 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.

Podemos inferir as etapas da escrita processual (FIAD; MAYRINK-SABINSON, 1991) nas orientações das DCE, que são 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. Depois, a produção em si, seguindo do disposição de recursos, incluindo o auxílio do professor, para que o aluno melhore a sua produção, revise o que produziu a partir do que foi estabelecido no encaminhamento da atividade, ou seja, se seu texto está de acordo com o que foi determinado e, assim, fazer as alterações necessárias com o intuito de adequar à situação de interação.

A revisão é mencionada, explicitamente, na tabela que consta ao final das DCE referente a cada

ano escolar. 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: 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 auxilie na revisão textual: analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, atente-se à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; e conduza a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos (PARANÁ, 2008). Entre aspectos que são incluídos de acordo com o grau de complexidade do ensino em cada ano, os itens expostos acima são frequentes em todas as tabelas das turmas do Ensino Fundamental e Médio. 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 sobre as DCE voltadas para o ensino de línguas estrangeiras modernas, das quais, uma é a língua inglesa.

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 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, 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 a 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 uma 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 agenciamento 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 excerto, o conhecimento linguístico da língua inglesa 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 não é suficiente, uma vez que o funcionamento dessa língua está atrelado a aspectos sociais, ideológicos, culturais, logo, relativos à vida, à sociedade. Referente ao Ensino Médio, consta no documento que o estudo da língua inglesa 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 frisar 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 americano. Contudo, a BNCC refuta essa concepção, admitindo o inglês como uma língua franca, o que significa reconhecer os diferentes usos, dos mais diversos falantes espalhados pelo mundo todo. Essa perspectiva favorece a interculturalidade, como afirmado no documento, assim como, reconhece e respeita as diferenças e 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 no ensino da língua inglesa, 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.

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 língua inglesa, de acordo com a BNCC, a concepção de escrita tradicional é ultrapassada, da mesma forma que nos documentos apresentados anteriormente nesse artigo. 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 interacional, 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 um 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 uma prática social, como alegou Boscolo (2008 apud VILLAS BOAS, 2013), 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).

A Base está organizada pelos eixos de ensino – 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. Como descrição do que corresponde ao eixo, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, prevê que a prática de produção de textos na língua inglesa deve ocorrer em paralelo com o cotidiano dos alunos, textos presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Além disso, 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 língua inglesa. Assim, é uma 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 nos 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. A BNCC justifica, até mesmo, que algumas habilidades são enfatizadas, para que em cada contexto o professor avalie a pertinência para os alunos 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 língua inglesa. É possível compreender que consiste em uma continuidade das prescrições e encaminhamentos do Ensino Fundamental.

Em síntese do que propõe o documento, ressaltamos que no ensino de escrita em língua inglesa, é necessário haver planejamento, determinação do tema e principais ideias, divisão de parágrafos, avaliação da própria produção e dos colegas considerando aspectos linguísticos e discursivos, 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, ou conforme o desenvolvimento e a capacidade dos estudantes. Esse trabalho é gradual, sendo assim, uma produção de texto composta por todas as proposições elencadas é possível nos anos finais, provavelmente. Dessa forma, cabe ao professor considerar o conhecimento e 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, pois é evidenciada nas orientações dos quatro anos, é a mediação do professor, o seu auxílio na prática de escrita do aluno, para que ele seja orientado e trabalhe de maneira adequada na produção textual, aspecto considerado, também, por Vilas Boas (2013) e presente nos PCN (1997).

Compreendemos 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 ocorra, o documento afirma ser necessários aspectos como estabelecimento do objetivo, suporte, circulação, interlocutores, linguagem, além do trabalho de planejar, executar e revisar o texto para buscar adequá-lo à situação de interação.

Apresentadas as ponderações acerca da escrita em língua inglesa e o seu ensino na atualidade, damos continuidade com a metodologia da pesquisa.

Metodologia de análise

Neste exercício de análise, que compõe um trabalho maior, desenvolvido para uma dissertação de mestrado, tomamos como corpus o Plano de Trabalho Docente, os Planos de Aula e o material didático produzido pelo professor, a fim de analisar de que modo é proposto o trabalho com a produção escrita, para, assim, identificar o aparato teórico-metodológico que orienta essas atividades e correlacioná-lo ao disposto nos documentos oficiais. Os materiais foram produzidos pelo professor em formação docente inicial do curso de Letras, da turma de 2017, de uma universidade estadual do Paraná, como trabalho integrante da disciplina de Estágio Supervisionado Curricular II, mais especificamente à regência. Por meio desta análise, poderemos discutir sobre a formação do futuro professor, bem como a implicação do seu

trabalho para o ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa no contexto escolar. Em função do espaço de discussão que este trabalho permite, apresentamos o estudo e análise do trabalho de apenas um professor em formação inicial, o qual foi escolhido aleatoriamente.

Em termos de pesquisa, trata-se de uma pesquisa qualitativa-interpretativista, de abordagem documental. 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). 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).

Cumprido salientar que o material tomado para análise faz parte do corpus de pesquisa, devidamente cedido pelos seus autores e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual do Centro-Oeste, sob o número 3.003.002. Prosseguimos com a análise e discussão dos dados da pesquisa.

Análise e discussão dos dados

O material foi produzido pelo professor em formação docente inicial do curso de Letras, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado em Língua Inglesa II, com o auxílio do professor regente e professor orientador. Foi destinado para uma turma do 1º ano do Ensino Médio, de uma escola pública da região noroeste do estado do Paraná. O trabalho foi realizado no segundo semestre do ano de 2017 e o número total de aulas foram dez.

Ao analisarmos o Plano de Trabalho Docente, que foi produzido pelo aluno-professor para as aulas relativas ao período da regência, no que tange à prática de escrita, observamos que esta é considerada um conteúdo básico, a partir do conteúdo estruturante do discurso como prática social, que é uma orientação das DCE (PARANÁ, 2008) para o ensino de língua portuguesa e línguas estrangeiras modernas. Nos objetivos do Plano de Trabalho Docente, verificamos os últimos tópicos: discutir a finalidade e função social da Short Biography e produzir uma Short Biography:

Figura 1. Plano de Trabalho Docente do Professor B.

CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL		OBJETIVOS	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO E RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO: INSTRUMENTOS E CRITÉRIOS
CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS			
<p>LEITURA/ ESCRITA</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>ORALIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> adequação do discurso ao gênero; pronúncia; adequação do texto ao contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> profissões; habilidades e múltiplas inteligências; léxico; intencionalidade; modificadores; pluralidade nas palavras. <p>ORALIDADE</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 a sua condição de produção e recepção; Produzir uma <i>short biography</i>. 	<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. <p>Dessa forma, o processo avaliativo é diagnóstico, contínuo, formativo e somativo (PARANÁ, 2008). Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> Aprenda sobre as 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. <p>Instrumentos para avaliar a Short Biography:</p> <ul style="list-style-type: none"> Atividade de produção textual escrita. <p>Recuperação de Estudos:</p> <p>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.</p>

Fonte: Portfólio Acadêmico produzido pelo Professor B (2017), em formação docente inicial, durante a realização do estágio curricular da disciplina de língua inglesa.

O gênero da produção textual escrita está especificado no último tópico da terceira coluna - objetivos, uma Short Biography, como atividade posterior à discussão da finalidade e da função social do gênero. O estudo da finalidade e função do gênero é importante para que o aluno possa compreender qual a razão, para que escrevemos uma Short Biography em nosso cotidiano, na sociedade. 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, portanto, 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 tenha atribuído à qualidade de short, referindo-se a uma pequena biografia, que se atem 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, 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.

Após destacar o gênero, na sequência do documento, nos encaminhamentos metodológicos e recursos didáticos, o professor em formação

apresenta o tópico: fornecimento de algumas informações básicas sobre a estrutura do gênero selecionado, ou seja, talvez o aluno-professor 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. Por fim, o instrumento de avaliação apresentado pelo professor é a atividade de produção textual escrita da Short Biography. Verificamos, portanto, que o trabalho de produção de um texto desse gênero será considerado como critério de avaliação. No primeiro Plano de Aula, o professor topicaliza a temática profissões e suas respectivas habilidades. No segundo plano, um trabalho com as múltiplas inteligências. No terceiro, a leitura e a compreensão de uma Short Biography. Por fim, elenca o trabalho com a gramática, especificamente os modifiers. No material didático vinculado a esse último plano é possível verificar a atividade de escrita.

Pelos conteúdos apresentados nos Planos de Aula, verificamos que o professor trabalhou a temática profissões e suas habilidades com os alunos e, depois, as múltiplas inteligências. Compreendemos que para produzir um texto, é necessário que se tenha o que dizer, por isso, discutir com os alunos sobre a temática é algo necessário, como foi ponderado por Villas Boas (2013) e orientado pelas DCE (PARANÁ 2008) e a BNCC (BRASIL, 2017; 2018). Posteriormente, o professor propõe a leitura e compreensão de um exemplar do gênero Short Biography, enfatizando a sua temática. Por isso, atividades de leitura e compreensão são produzidas pelo professor, conforme ilustramos abaixo:

Figura 2. Atividade de leitura do gênero Short Biography.

READING

Leonardo Da Vinci - The Genius of Multiple Intelligences

The Italian Leonardo da Vinci, known and admired worldwide, is considered one of the greatest geniuses of all time and he is still a rare case of the development of multiple skills.

In this sense, the development of his multiple intelligences enabled Da Vinci to truly be distinguished, noticed and recognized to this day as an expert: scientist, mathematician, engineer, inventor, anatomist, painter, sculptor, architect, botanist, poet and musician.

1. Why is Leonard Da Vinci considered the genius of multiple intelligences?

2. According to the text, is it common for people to have some multiple intelligences?

3. Do you know anyone like Leonardo Da Vinci? If yes, who is she/he? What skills does he/she has?

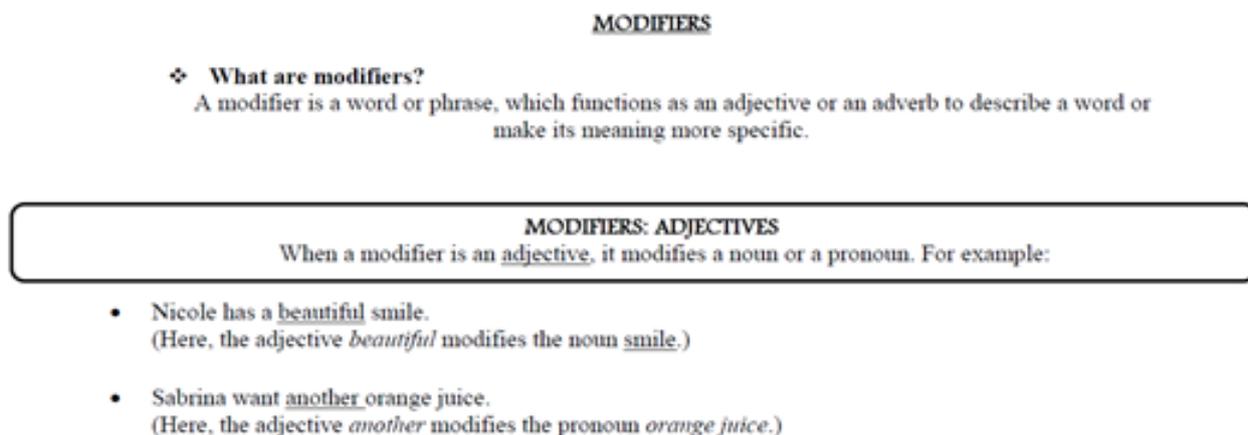
4. What were the multiple intelligences of the Leonard Da Vinci? For to do this, you need observe what he was, according to the text above, and the exercises of the page 88 in your book. (Ex.: The multiple intelligences of the Leonard Da Vinci were...)

Fonte: Portfólio Acadêmico produzido pelo Professor B (2017), em formação docente inicial, durante a realização do estágio curricular da disciplina de língua inglesa.

O estudo do gênero a ser produzido e suas especificidades é considerado por Villas Boas (2013) e enfatizado nos documentos oficiais, como atividade necessária para oferecer condições ao aluno de produzir um texto. Por isso, constar um exemplar no material didático apresentado pelo professor é algo positivo. Porém, não se observa um trabalho com a situação de interação na qual o texto está vinculado, quem são os possíveis interlocutores, qual a finalidade, quais recursos linguísticos e gramaticais são mais recorrentes, quais as principais características do gênero. Por isso, as perguntas que o professor produz se aproximam das perspectivas tradicionais, em que questões sobre o nível superficial do texto eram encaminhadas para os alunos as responderem, sem haver um aprofundamento, a produção de sentidos, como consta nos PCN (BRASIL, 1998). Realizar tais questões não é uma atividade irrelevante, contudo, ficar somente nesse nível não contribui para o desenvolvimento da criticidade do aluno, para a sua reflexão quanto ao discurso apresentado enquanto resposta e ação sobre outros discursos na sociedade. Consequentemente, não contribui para que o aluno desenvolva a produção escrita. Ainda, se afasta do gênero proposto inicialmente.

O segundo plano analisado prevê o trabalho com elementos da gramática tradicional, os modifiers. No material, é apresentado o conceito de modifiers e exemplos em frases:

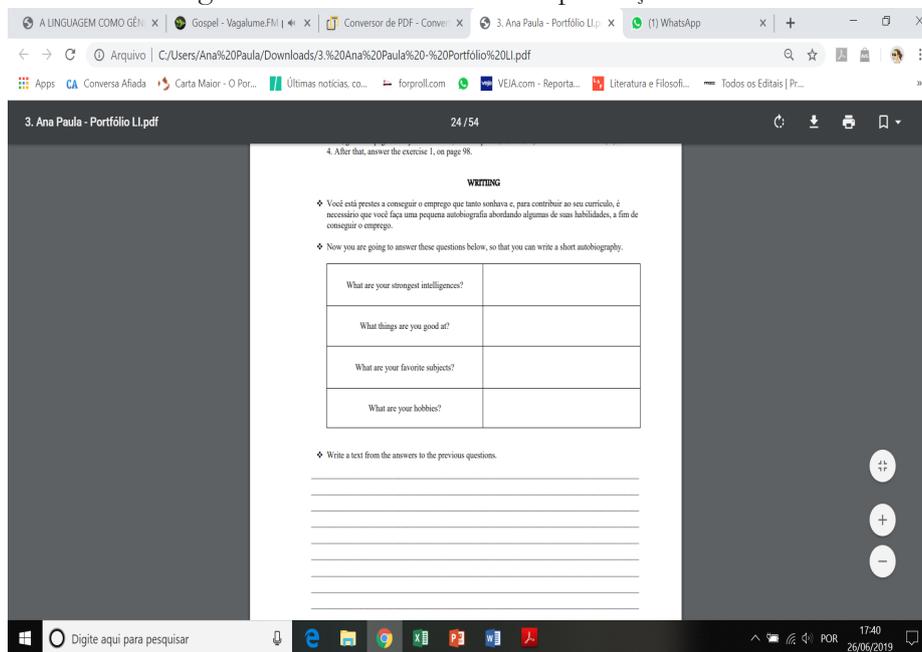
Figura 3. Conceituação dos modifiers e exemplificação em frases.



Fonte: Portfólio Acadêmico produzido pelo Professor B (2017), em formação docente inicial, durante a realização do estágio curricular da disciplina de língua inglesa.

Está é uma parte das especificações e exemplos relativos ao modifier presente no material, mas o suficiente para observamos que não há um texto que seja utilizado para estudar a função social e comunicativa dos elementos linguísticos, uma vez que o ensino parte do texto (GERALDI, 2004), assim como, não há relação com o texto estudado, short biography. Logo, consiste em 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. Ao final das atividades de estudo gramatical, o encaminhamento da produção escrita é elencado:

Figura 4. Encaminhamento da produção escrita.



Fonte: Portfólio Acadêmico produzido pelo Professor B (2017), em formação docente inicial, durante a realização do estágio curricular da disciplina de língua inglesa.

No comando, o contexto da situação de interação em que a produção escrita estaria vinculada é apresentado, que se trata do 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, de 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 (1998), DCE (2008) e a BNCC (2017; 2018), uma vez que 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 das pessoas 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 consta 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 referências 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 o 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. Neste sentido, entendemos que não se trata de uma atividade de produção textual, mas de transferência de conteúdo e dados referentes às questões respondidas anteriormente, uma vez 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, finalidade não foram trabalhados pelo professor anteriormente à produção no exemplo do gênero biography e, 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 e na BNCC, está parcialmente 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 habilidade de escrita do aluno porque a revisão e a reescrita, que pode favorecer ao atendimento da

proposta, ou seja, a reflexão sobre o que escreveu a fim de alterar e adequar o que é necessário à situação de interação, são práticas inexistentes.

Considerações finais

Analisar como a escrita em língua inglesa está sendo trabalhada na Educação Básica é uma prática necessária, pois se trata de uma habilidade de linguagem pertinente à formação do aluno, além de ser uma forma pela qual os sujeitos interagem, estabelecem relações uns com os outros. Como meio para o alcance de tais práticas na sociedade, o material produzido pelo professor apresentou certas lacunas, vinculadas à perspectiva tradicional, afetando, conseqüentemente, sua prática e a formação dos educandos. Alguns elementos contidos no comando de produção estão de acordo com as orientações mais recentes, como a demarcação da situação de interação, da circulação, do interlocutor e da linguagem, mesmo que esses últimos dois implicitamente. Tais elementos interferem e apresentam o caminho que o aluno precisa seguir para realizar um trabalho produtivo. Contudo, não há atividades antecedentes que forneçam condições para o estudante considerar tais elementos em sua produção. Assim como, não há um trabalho com as características do gênero e de escrita processual, com as etapas necessárias.

Consideramos pertinente, a partir deste exercício de análise, que este elemento seja um dos focos nos processos de formação docente. O ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, tem seu lugar na escola, porém, com as constantes mudanças, advindas de diversas esferas sociais, a escrita em língua estrangeira parece ser uma prática não muito importante, pois ainda há um enfoque grande na estrutura da língua e, também, na abordagem de textos para a compreensão, que se alia à concepção de linguagem estruturalista, ou com enfoque meramente na temática, sem trazer

elementos discursivos para que o aluno se aproprie e torne-se autor/ produtor de textos, sejam eles orais ou escritos. Ainda, embora a língua inglesa desempenhe um papel relevante na sociedade hoje, muitos alunos não encontram sentido ao estudá-la, não consideram a possibilidade de engajamento e participação em atividades transnacionais, como apresenta a BNCC (2017; 2018), principalmente a atividade de intercâmbio para estudar, conhecer novas culturas, sistemas políticos, entre outras alternativas. Desse modo, um trabalho bem articulado de ensino da língua inglesa pode favorecer esse processo de vinculação sujeito-língua, cultura, isto é, de participação social na aprendizagem desta língua.

Nesse sentido, o desenvolvimento da habilidade de escrita é pertinente, pois favorece a atuação crítica e reflexiva em situações de uso da língua inglesa de maneira significativa. Logo, uma forma de contribuir para essa realidade, é investir na formação docente inicial do professor de língua inglesa, para que seu trabalho possa alcançar resultados positivos quanto ao ensino da prática discursiva da escrita.

Referências

- 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.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais:

- terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p.
- BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000.
- DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. (Orgs.). O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens. 2a. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006.
- 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.
- 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. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, Ligia (Coord.). Aprender a ensinar com textos. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2004. p. 17 – 24.
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- 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.
- 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.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do. Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna. Curitiba: SEED, 2008.
- 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.
- VILLAS BOAS, Isabela de Freitas. O ensino de produção textual em inglês como segunda língua– trajetória e tendências contemporâneas. *Helb*. Ano 7. nº7. 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->](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: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

Submissão: 09 de julho de 2019.

Aceite: 18 de outubro de 2019.