
O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE INGLÊS POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNERO TEXTUAL: ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE PRODUÇÕES INICIAIS E PRODUÇÕES FINAIS¹

Carlos Alberto Ramos Souza²
Everton Gelinski Gomes de Souza³

Resumo: Neste trabalho, visamos discutir os encaminhamentos teórico-metodológicos adotados no estudo e desenvolvimento de sequências didáticas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto Letras Inglês. Para tanto, apoiamos-nos no interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006), na escola genebrina de didatização de gêneros textuais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) e no conceito de capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Isso posto, desenvolvemos a análise comparativa entre produções inicial e final sobre o gênero *video game advertisements*, realizadas em uma turma de 7º ano. A análise, possível por meio da quantificação das capacidades de linguagem nas produções, demonstrou melhora na aprendizagem de língua inglesa por este viés.

Palavras-chave: PIBID Língua Inglesa. Interacionismo sociodiscursivo. *Video game advertisements*. Capacidades de linguagem. Produções iniciais e finais.

Introdução

À vista da conjectura de que a prática social discursiva é objetivo estruturante do trabalho docente (PARANÁ, 2008), logo, as discussões realizadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto Letras Inglês (PIBID/LI), estão direcionadas à tomada de consciência sobre o contexto de sala de aula a partir dessa perspectiva. No entanto, parecemos viver uma situação paradoxal, em que a aprendizagem e uso significativo da língua inglesa caminham, na maior parte do tempo, para o distanciamento do aluno com relação ao objetivo em tela, haja vista o enfoque ainda

¹ Este trabalho foi inicialmente apresentado no VI Encontro Nacional das Licenciaturas - ENALIC, que aconteceu em Curitiba - PR, em 2016. O resumo submetido ao evento foi publicado nos anais com o título "Sequências Didáticas do Gênero Textual Video Game Advertisements: uma comparação entre Produções Iniciais e Finais".

² Graduando em Letras Inglês, Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, carlos_albertoramos@msn.com.

³ Mestre em Letras, Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, evertonton_motreve@yahoo.com.br.



pragmático dos livros didáticos e a discrepância das políticas públicas em propiciar condições de produção adequadas para o trabalho de planejamento, execução e reflexão dos professores.

As diversidades das demandas sociais costumam ser enaltecidas nas salas de aula. Como é visto que cada grupo social expressa necessidades de aprendizagem distintas, o trabalho com sequências didáticas vem a sobrepôr o ensino de língua com caráter meramente linguístico e pragmático, tendo por objetivo ajudar na formação de posturas críticas e proativas dos alunos (SOUZA, 2015).

Tendo isso em mente, e, visando questões concernentes à epistemologia da linguagem que emergem do trabalho realizado em meio ao PIBID Letras Inglês, adotamos como ancoragem teórica e metodológica, para as discussões que seguem, os pressupostos do interacionismosociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006). Seguindo essa linha de trabalho, buscamos, numa relação dialética, a compreensão sobre o papel que exercem gêneros textuais e capacidades de linguagem no tocante ao desenvolvimento humano e, como atuam no sentido de instrumentalizar o professor na produção de materiais para o ensino de língua inglesa. Nossa perspectiva sobre gêneros textuais, portanto, é de um megainstrumento para o ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), e as capacidades de linguagem são operações interdependentes e intrínsecas para compreensão e produção de gêneros textuais (CRISTOVÃO, 2007).

Isso posto, provocamos uma discussão sobre os encaminhamentos teórico-metodológicos basilares adotados nas práticas do PIBID/LI, ponderando sobre a pertinência do trabalho com base em gêneros para a formação de alunos proativos, capazes de compreender e atuar em práticas sociais por intermédio da linguagem. Para tanto, adaptamos uma sequência didática sobre o gênero *video game advertisements*¹, prevendo o modelo genebrino de trabalho (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), no qual comparamos, à luz das capacidades de linguagem, produções iniciais e finais do gênero citado, desenvolvidas por alunos de uma turma de 7º ano de uma escola pública, na cidade de Guarapuava - PR.

A seguir, apresentamos de forma detalhada os pressupostos teóricos que embasam nossa análise.

1. Pressupostos teóricos

1.1. Interacionismo Sociodiscursivo

Os pressupostos teórico-metodológicos do interacionismosociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1999; 2006) concentram-se no estudo da importância do desenvolvimento potencial de capacidades do ser humano em utilizar a linguagem como instrumento semiótico de aprendizagem. A partir de uma



visão sociointeracionista (VYGOTSKY, 1987; 2008), o ISD firma em seu âmago a necessidade de se compreender as formas pelas quais o meio social e suas atividades se organizam, e assim, sob quais condições a linguagem viabiliza as relações entre os sujeitos que nelas atuam. Segundo Bronckart (1999), o ISD apoia-se na máxima de que a linguagem é dinâmica, socio-historicamente constituída, arrolada aos discursos numa base em que língua e ideologia caminham de forma interdependente.

Dessa forma, as lentes do ISD focalizam os agires praxiológico e linguageiro dos indivíduos envolvidos em práticas sociais de diferentes naturezas, as quais, por sua vez, impulsionam uma formação discursiva heterogênea pela gama de situações de comunicação específicas que o meio social apresenta. Isso posto, o ISD entende que é relevante analisar as condições de produção em que determinados discursos são proferidos (BRONCKART, 1999), pois, a partir desse preceito, é possível compreender os aspectos políticos, culturais e ideológicos que estão imbricados pela consagração do uso.

Para Bronckart (2008), trata-se de uma análise que visa à inteligibilidade dos agires supraditos, e, logo a materialização dos discursos, no intento de centrar-se no modo em que a linguagem é contemplada como o mecanismo basilar e inexorável para a interação entre sujeitos e as atividades sociais que pertencem. No caso do trabalho de ensino, vemos a língua como cerne dessa prática numa perspectiva dialógica (SOBRAL, 2009; SOUZA; 2015), ou seja, a premissa que se coloca é a de que o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre sujeitos em seus agires linguageiros (CRISTOVÃO, 2007), mediada pelo uso da língua, e assim, em sua formação sociossubjetiva, esses sujeitos constituem-se ideologicamente por meio de seu uso (BRONCKART, 2006; 2008; MACHADO, 2009).

Assim, ao considerarmos o trabalho do aluno-professor do PIBID/LI, debruçamo-nos sobre três pilares que sustentam sua prática. O primeiro prevê que o agir do aluno nas atividades sociais ou atividades de linguagem (BRONCKART, 1999) é um fator resultante da prática de ensino que media o professor, que ocorre a partir do desenvolvimento de sua formação discursiva na escola. O segundo presume que a constituição da formação discursiva, vista como um construto sócio-histórico e ideológico que guia o ser humano em sua jornada, ocorre mediante o contato, a reflexão e a aprendizagem sobre as diferentes naturezas nas quais se materializam os discursos nas práticas sociais (PARANÁ, 2008). O último pressupõe que esses discursos sociais estão imbricados nos gêneros de texto, formados pela tríade sócio-histórica e ideológica e que carregam no seio a língua como recurso dialético da aprendizagem, e, por conseguinte, do desenvolvimento humano.

Tendo em vista a inteligibilidade concernente à relação entre a língua inglesa, os gêneros textuais e os agires dos alunos nas práticas sociais como base para desenvolvimento humano, buscamos nos pressupostos do ISD (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) algumas diretivas essenciais ao trabalho docente, uma vez que preconiza a análise da arquitetura desses artefatos sociais como um



fio condutor para o entendimento da correlação entre linguagem, atividades sociais e agires do ser humano. Portanto, esse arcabouço teórico apresenta-se como coeficiente imprescindível para o trabalho de alunos-professores do PIBID/LI, inerente à construção de uma consciência crítica e pró-ativa de tomadas de decisões relativas à práxis de sala de aula.

1.2. Gêneros textuais

As práticas de linguagem configuram-se em espaço social e momento histórico de formas singulares. Diante disso, a verticalização de sentidos que podem exercer os textos é bem aquecida em meio às práticas languageiras, sejam eles da ordem escrita ou oral, dado que a configuração do uso da língua em consonância com objetivos, temática, momento e espaço de produção de um interlocutor materializa-se na forma de enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1979; 1997).

Todavia, o texto, à luz do ISD, é entendido como uma unidade comunicativa que se encontra atrelado a uma situação de produção (BRONCKART, 1999), quer dizer, sua construção temática e ideológica mantém-se enraizada na sócio história à qual pertence. Por essa razão, partimos da premissa de que os marcos contextuais que estão interligados à unidade comunicativa exercem influência sobre a produção de sentidos em meio às práticas de linguagem, e assim, configuram o gênero textual.

Para Machado (2009), a noção de gênero textual está atrelada ao produto sociossubjetivo das práticas de linguagem, de ordem social. Nos termos da autora, é na participação de atividades sociais que os agentes adquirem conhecimentos para domínio do gênero, tendo em vista o espaço e o tempo em que se concebe seu uso, bem como para mudanças necessárias oriundas da produção textual que se deseja (MACHADO, 2009).

No quadro do ISD, corrobora-se essa visão, conforme se apresenta:

Qualquer produção de texto implica, conseqüentemente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente cristalizados ou estabilizados pelo uso (BRONCKART, 2006, p.143).

Com base na perspectiva de uma ferramenta de ensino, Cristovão (2005) designa ao gênero o papel articulador entre práticas sociais de linguagem, formações ideológicas representadas nos discursos e sentidos. Essa gama compreende a natureza dos gêneros, e, para o professor de línguas, representa os pilares do processo de ensino e de aprendizagem que nutrem a autenticidade de seu



trabalho, dado o caráter empírico desses artefatos sociais, ligados diretamente com o mundo dos alunos.

Dada a postura interacionista-sociodiscursiva adotada neste estudo, o gênero textual, por sua vez, é visto como uma ferramenta “[...] de aporte sócio-histórico, ideológico, que se ramifica nas atividades humanas, que incorpora a linguagem na função de um mecanismo de finalidade comunicacional [...]” (SOUZA, 2015, p.50). Com base em Schneuwly e Dolz (2004), transcendemos essa perspectiva auferida ao gênero textual, mas, em virtude da sua importância singular para a promoção de práticas sociais legítimas, inferimos o estatuto de um megainstrumento para o ensino.

1.3. Capacidades de Linguagem

As capacidades de linguagem estão diretamente relacionadas à compreensão e produção dos gêneros textuais. Segundo Cristovão (2007), são conjuntos de operações cognitivas responsáveis pela articulação de saberes contextuais, organizacionais e linguísticos, solidificados em meio ao uso da linguagem. Sabemos que “todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem” (BRONCKART, 2006, p.244). Com isso em mente, preocupamo-nos com o horizonte de operações cognitivas necessárias para um ato mediado pelo uso da linguagem, pois, as capacidades de linguagem exercem a função de confrontar, regulamentar e efetivar a confluência entre o objetivo comunicacional e as escolhas linguísticas adequadas aos parâmetros contextuais de produção (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011).

Para a análise que nos propomos posteriormente, levamos em consideração que as capacidades de linguagem atuam de forma interdependente, num espaço de intersecção entre as habilidades de um indivíduo identificar e produzir parâmetros ideológicos, temáticos, organizacionais e linguísticos necessários para a construção ou compreensão de um gênero textual (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009; SOUZA, 2015). Dentre elas, destacamos, em ordem cronológica na literatura vigente, as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), bem como a capacidade de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011).

As capacidades de significação estão relacionadas à construção de sentidos de um texto a partir de representações e/ou conhecimentos sobre as práxis sociais (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011). À vista disso, as relações entre texto e contexto são fruto das operações concernentes às capacidades de significação (STUTZ, 2012). Sob esse aspecto, as operações psíquicas superiores avaliam essa relação no escopo de construir representações e percepções sobre o contexto ideológico, histórico, sociocultural e econômico que permeiam, num movimento externo, os gêneros de texto.



As capacidades de ação possibilitam que um indivíduo construa sentidos de um texto a partir da representação e/ou conhecimento de elementos do contexto de produção e da mobilização de conteúdos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; SOUZA, 2015). Do mesmo modo, as capacidades de ação atuam na articulação languageira, no *ínterim* da realização de inferências e a mobilização de conhecimentos ligados aos mundos físico e sociossubjetivo (BRONCKART, 1999). Segundo Stutz e Cristovão (2011), essas capacidades operam no sentido de provocar a tomada de consciência sobre escolhas linguísticas, a partir dos parâmetros contextuais da atividade social em que determinados discursos são proferidos.

Por sua vez, as capacidades discursivas permitem compreender o plano organizacional de um texto (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), ou seja, a ordenação estrutural do conteúdo. Nos termos de Rios-Registro (2011), essas capacidades estão conectadas à representação da divisão discursiva que cada gênero apresenta, isto é, de seu esqueleto textual. Podemos afirmar que as capacidades discursivas conduzem a noção do desdobramento do discurso na forma de itens de divisão textual voltados para o verbal e o não verbal (SOUZA, 2015), em outras palavras, tratam da inteligibilidade do *layout* textual.

Por fim, as capacidades linguístico-discursivas representam a habilidade do indivíduo de reconhecer e utilizar mecanismos enunciativos e de textualização, no intuito de assegurar coerência e coesão textual (BRONCKART, 1999). Assim, as escolhas lexicais advêm desse movimento consciente que articula a enunciação e sentidos, bem como a textualização e assertivas gramaticais (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

2. Metodologia

O estudo em discussão trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa. Com relação à primeira abordagem, estamos tratando do fenômeno, seu funcionamento e assertivas quantificadas (PORTELA, 2004; BORTONI-RICARDO, 2011), ou seja, das produções de um gênero textual com base em características e capacidades de linguagem específicas. No tocante à segunda abordagem, apoiamos-nos no funcionamento da conduta verbal materializada nos gêneros de texto de nossos alunos. Dessa forma, entendemos que o conhecimento sócio-histórico e ideológico de cada aluno pode ser interpretado via de um paradigma interpretativista, holístico e dedutivo no que tange a relação entre mundo dinâmico, construção coletiva e subjetividade dos alunos (MORESI, 2003; BORTONI-RICARDO, 2011).

Para as discussões que serão realizadas, analisamos dezesseis produções iniciais e o mesmo número de produções finais do gênero *video game advertisements*, criadas por dezesseis alunos de



uma turma de 7º ano, dentre os quais onze são meninas e cinco são meninos pertencentes, em geral, a classes econômicas desfavorecidas, apresentando níveis frágeis de domínio de língua inglesa. Para tanto, utilizamos uma sequência didática desenvolvida para alunos de 6º ano (não publicada), reformulada a partir do foco de ensino para o 7º ano.

Por essa razão, o processo de revisão e adaptação da sequência didática de *video game advertisements* ocorreu da seguinte forma:

(a) Os elementos composicionais que circundam o gênero abordado, em níveis contextuais de produção, estruturais e de plano organizacional, de nível enunciativo e de textualização foram revistos à luz do quadro de análise proposto pelo ISD (BRONCKART, 1999);

(b) Posteriormente, a "apresentação da situação" (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.98) foi criada, a fim de que os alunos pudessem perceber o problema de comunicação gerado a partir do gênero *video game advertisements*, no qual questões como qual gênero seria produzido; a quem se dirigiria suas produções; qual forma assumiria o texto; quem participaria dessa produção. Ainda sobre esse aspecto, os conteúdos envolvendo o gênero supradito referentes ao trabalho que seria desenvolvido foram apresentados;

(c) Em seguida, os alunos realizaram a primeira produção do gênero em discussão, na qual se observa o nível de domínio sobre as capacidades de significação, de ação, discursivas e linguístico-discursivas relativas aos seguintes elementos: título, texto, imagem, *slogan* e logotipo. A partir desse processo, enfatizamos, sobretudo, as fragilidades demonstradas pelos alunos da turma de 7º ano, e assim, readequamos a sequência didática;

(d) Finalmente, a sequência didática apresentou três módulos, utilizados em cerca de um trimestre para a prática de ensino e aprendizagem. Após a conclusão da sequência didática, os alunos realizaram a produção final do gênero *video game advertisements*.

Tendo as produções iniciais e as produções finais em mãos, iniciamos o processo de análise confrontante dos resultados que foram atingidos, e, dessa forma, estabelecemos um panorama comparativo entre os níveis de domínio de capacidades de linguagem referentes às produções do gênero *video game advertisements* realizadas pelos alunos.

3. Análise de dados

Após fazer a apresentação da situação aos alunos a fim de contextualizá-los e de realizar a produção inicial (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), iniciou-se junto a estes o período de ensino por meio da sequência didática *video game advertisements*, que seconstituem três módulos. Este período durou aproximadamente um trimestre letivo, em que os alunos tiveram a oportunidade de



desenvolver seus conhecimentos em língua inglesa; durante o período de ensino, trabalhou-se então questões de língua e de gênero, com foco nas partes constitutivas do gênero *advertisements*. Cinco foram as partes ensinadas: título, texto, imagem, *slogan* e logotipo. Consideramos estes elementos constituintes para o ensino pois foram as identificadas por Senem (2014) em seu modelo didático de anúncios publicitários.

Os mecanismos tomados como fios condutores de análise e comparação das produções iniciais (PI) e das produções finais (PF) são as capacidades de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Considerando as capacidades de linguagem apresentadas, analisamos as PI e as PF de dezesseis alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de um colégio público de Guarapuava, interior do Paraná. Esta turma contava com 28 alunos, mas por diversas questões (a evasão escolar, a recepção de novos alunos na turma durante o período de ensino ou mesmo os alunos faltosos, por exemplo), algumas PF precisaram ser desconsideradas, porque não havia PI correspondentes aos mesmos alunos (impossibilitando assim a comparação) e vice-versa.

Numa visão geral, observamos que, nas produções iniciais, os alunos foram capazes de produzir textos que continham título, texto e imagem. Um único estudante, em sua produção inicial, produziu algo parecido com um *slogan*. No entanto, os outros 15 alunos não produziram nada que se parecesse com um *slogan*, além de todos os 16 não terem produzido um logotipo. Os resultados positivos em relação ao período de estudos, que já eram esperados, evidenciaram-se nas produções finais em que todos os alunos que tiveram suas produções analisadas, sem exceção, usaram todas as partes constitutivas que lhes foram ensinadas (com mais ou menos proficiência, como será explorado).

3.1 Comparativo entre produções iniciais e finais

3.1.1 Título

Para o título, foram consideradas as CD e as CLD para realizar a análise. As CD previam a capacidade do aluno em identificar a posição do título e distinguir esta das outras partes constitutivas do gênero; as CLD, para o título, relacionaram-se à coerência e à coesão nominal, tal como a busca ou a criação de nomes de jogos. Com isso, observamos que nas produções iniciais, 08 e 07 alunos foram capazes de produzir textos que atendiam aos critérios das capacidades discursivas e das capacidades linguístico-discursivas (o número de alunos é relacionado, na ordem, à capacidade de linguagem mencionada). Já na produção final, observamos um grande salto na aprendizagem desta parte: 15 e 16 alunos foram capazes de desenvolver a CD e a CLD em seus títulos de forma satisfatória.



3.1.2 Texto

Observamos no texto as CA, as CD e as CLD, sendo as CA observáveis na adequação da linguagem do texto para o leitor, além de sugerir a capacidade do aluno em trazer informações sucintas sobre o jogo anunciado; as CD, relacionadas ao texto, explicitam o entendimento do aluno sobre a posição do texto e a sua distinção em relação às outras partes constitutivas do gênero; e as CLD são observáveis na organização textual e na pertinência da escolha lexical dos alunos para a construção do texto em relação ao gênero e à temática em questão. Os 06, 07 e 08 alunos que foram capazes de produzir esta parte na produção inicial de forma satisfatória subiu para 12, 12 e 09 na produção final, explicitando a aprendizagem destes alunos.

3.1.3 Imagem

Na parte constitutiva *imagem*, apenas as CD foram observáveis para as produções, sendo estas capacidades facilitadoras para a observação da posição da imagem na produção do texto, assim como a relação desta com o conteúdo temático. O salto de alunos que melhor desenvolveram este conhecimento mais que dobrou: nas PI, 07 alunos foram capazes de produzir esta parte adequadamente. Já nas PF, todos os 16 alunos produziram imagens pertinentes ao gênero e à temática.

3.1.4 Slogan

As quatro capacidades de linguagem são observáveis na produção do *slogan* tanto para a produção inicial como para a produção final: as CS ajudam-nos a observar a relação entre o *slogan* e o pragmatismo existente nesta frase; as CA, relacionadas ao *slogan*, fazem-nos observar se o leitor pode ou não vir a ser atingido por esta frase de forma persuasiva; as CD estão relacionadas à posição do *slogan* e como distingue-se das outras partes constitutivas; e as CLD relacionam-se ao *slogan* de forma a explicitar se o aluno foi capaz de dominar, principalmente, o modo verbal imperativo. Nas produções iniciais, observamos que apenas 01 aluno foi capaz de produzir um texto que se parecia parcialmente com um *slogan*, atendendo às capacidades de significação e de ação; no entanto, no que diz respeito às capacidades discursiva e linguístico-discursiva, o aluno demonstrou sua falta de conhecimento sobre o que é de fato um *slogan*: os critérios destas capacidades não foram atendidos em sua produção inicial, portanto, o *slogan* aparecia mal disposto em relação às outras partes constitutivas, além de não termos observado o uso do modo imperativo em sua construção frasal. Em contrapartida, na produção



final, observamos que 11, 10, 10 e 10 alunos foram capazes de produzir *slogan* atendendo aos critérios das CS, CA, CD e CLD.

3.1.4 Logotipo

As capacidades de ação discursiva e linguístico-discursiva foram observadas na (re)produção de logotipos realizadas pelos alunos em suas produções iniciais e finais. Relacionado ao logotipo, o domínio das CA garantem ao aluno a possibilidade de criar ou reproduzir logotipos de empresas existentes; as CD, novamente, estão relacionadas à posição em que o logotipo é disposto no texto; e as CLD estão relacionadas à capacidade dos alunos criarem ou reproduzirem logomarcas de empresas existentes. Compreendemos a distinção entre o logotipo (desenho gráfico da empresa) e logomarca (nome da empresa escrito por extenso). Nas produções iniciais, nenhum aluno usou logotipos em seus textos, evidenciando que, provavelmente, não compreendiam esta parte constitutiva como pertencente a este gênero textual. Já nas produções finais, 14 alunos usaram adequadamente as CA, CD e CLD. É interessante notar que, em sua maioria, os alunos reproduziram logotipos de outras empresas já existentes, geralmente, do *corpus* de *advertisements* que foi coletado para a produção da sequência didática.

3.1.6 Gráfico comparativo

A análise comparativa considerou, tanto nas produções iniciais como nas finais, a observação dos critérios de cada parte constitutiva do gênero *video game advertisements*. Em uma planilha de dados, quantificou-se 01 ponto para os alunos que produziram adequadamente a parte constitutiva, e 00 para os alunos que não produziram a parte constitutiva ou se não a produziram de forma adequada, sempre de acordo com a capacidade de linguagem especificada. Também pontuaram 00 todos os alunos que, em suas produções, tangenciaram o gênero anúncio publicitário, o que impossibilitava que a análise fosse realizada. Desta forma, podemos observar se a parte constitutiva foi produzida de forma a atender todas as questões linguísticas relacionadas ao gênero. Sobre as produções iniciais, foi permitido que os alunos usassem a língua portuguesa para a produção de seus textos, o que não foi permitido na produção final, haja visto que os alunos tinham recebido *insights* lexicais e gramaticais em língua inglesa suficientes para que produzissem com autonomia seus textos finais.

O gráfico a seguir demonstra a análise realizada, explicitando o uso de cada capacidade de linguagem relacionada a cada uma das partes constitutivas do gênero *advertisement*, como proposto



por Senem (2014). Observamos que, enquanto uma média de 06 alunos produziram o gênero adequadamente em suas produções iniciais, o número mais que dobra nas produções finais, sendo 13 o número de alunos que alcançam a boa compreensão e produção do gênero. Consideramos importante destacar o significativo aumento do uso das capacidades linguístico-discursivas nas produções finais, que são intrínsecas ao conhecimento de língua inglesa.

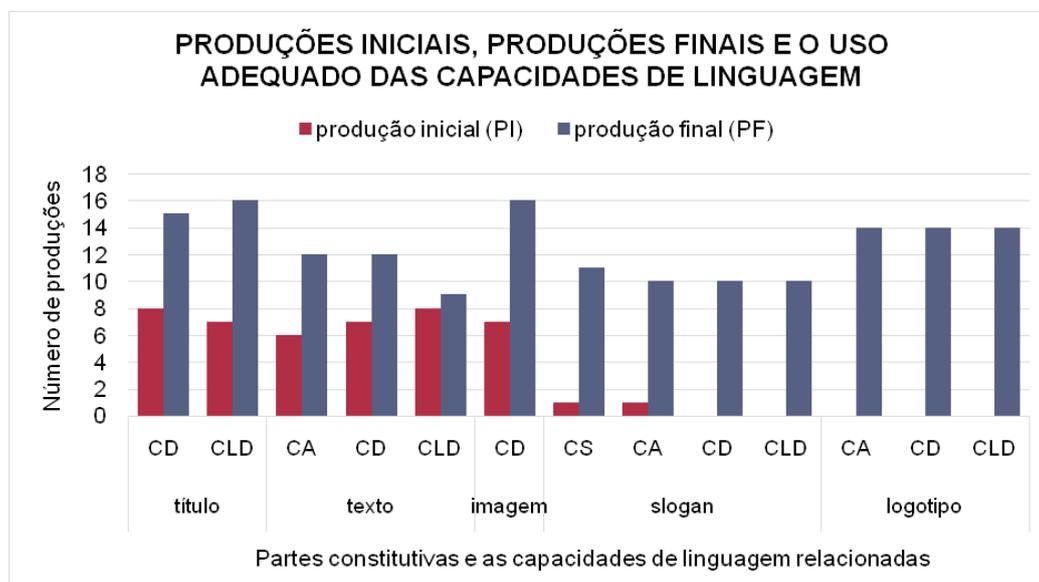


Gráfico 01: Produções iniciais, produções finais e o uso adequado das capacidades de linguagem. Fonte: Dados da pesquisa.

Considerações finais

Todas as reflexões incitadas neste estudo acerca do trabalho do aluno-professor no PIBID/LI revelaram, num primeiro momento, que a comparação entre as produções iniciais e finais tem valor ímpar para o desenvolvimento potencial real do aluno, trazendo para a literatura questionamentos sobre a pertinência e elementarização de objetos a serem ensinados, como ocorre com as características do gênero *video game advertisements*. Para o ensino de língua inglesa baseado em gêneros, notamos que o ato de comparar produções iniciais e finais é a consolidação da possibilidade de se rever um horizonte de encaminhamentos teórico-metodológicos necessários à efetivação da aprendizagem, transcendendo o foco em resultados, mas repensando a dinâmica da didática adotada, materializada na criação da sequência didática.

Corroborando essas questões, as produções finais, por exemplo, explicitaram um salto considerável com relação a resultados significativos de aprendizagem. As produções finais explicitam, ainda, que o conhecimento inicial, em um período letivo de um trimestre, foi demonstrado pelos alunos em níveis muito maiores do que antes do período de ensino por meio da sequência didática.



Além disso, mais alunos foram capazes de produzir adequadamente o gênero textual *video game advertisements* em língua inglesa do que antes do desenvolvimento de seus conhecimentos

Do mesmo modo, as capacidades de linguagem apresentaram-se como objetos intrínsecos à engenharia didática do trabalho do professor, uma vez que oportunizaram a análise de operações linguageiras pontualmente ligadas aos mecanismos que constituem o gênero textual. Na situação deste estudo, portanto, a elementarização dos objetos ensinados decorreu especificamente da circunscrição dessas capacidades, e assim, apresentaram-se como essência de uma avaliação formativa e indispensável para elaboração da sequência didática.

O trabalho por meio das sequências didáticas exige do professor conhecimento teórico do gênero textual, além da habilidade em articular os saberes teóricos às demandas sociais dos seus alunos. No entanto, a partir dos resultados discutidos no presente artigo, percebemos a importância de se utilizar um material didático que prevê questões específicas ao público que se destina. Esse ponto favorece o desempenho dos alunos, principalmente, no que diz respeito à aprendizagem de uma língua, conforme se observou por meio do comparativo de capacidades de linguagem apresentadas em meio às produções iniciais e finais.

Todas essas questões formam a engenharia didática adotada no PIBID/LI, e, alicerçaram o trabalho do aluno-professor que visou o desenvolvimento da autonomia e da construção da criticidade. Junto à turma de 7º ano, esse trabalho resultou na satisfação dos alunos em trabalharem com um material novo e especialmente modulado para aquele grupo, aliado à pertinência das tarefas que foram sugeridas na sequência didática, as quais certamente favoreceram o sucesso da promoção de práticas de linguagem significativas, e, como consequência, tornaram factível o aprimoramento de capacidades de linguagem.

Faz-se importante a ressalva de que, numa questão de coerência sobre o trabalho do professor, julgamos necessária a readequação de sequências didáticas, pois, apesar das similaridades que os contextos podem apresentar, o princípio norteador do trabalho com esse instrumento de ensino é a projeção, apropriação e readequação de atividades mediante as necessidades que emergem de contexto específicos (STUTZ, 2012; SOUZA, 2015).

Esperamos que os resultados aqui discutidos possam servir a outros professores brasileiros, a fim de guiá-los ou mesmo ajudá-los em suas reflexões sobre a docência. Estamos certos de que, em contextos sociais análogos, o trabalho de ensino por meio das sequências didáticas pode demonstrar uma significativa guinada no ensino e na aprendizagem de língua inglesa.



PIBID UNDER TEACHER FORMATION AND ENGLISH TEACHING BASED ON DIDACTIC SEQUENCE OF TEXT GENRE APPROACH: COMPARATIVE OVERVIEWS OF INITIAL AND FINAL PRODUCTIONS

Abstract: This work addresses a discussion about theoretical and methodological means, which we follow in order to study and develop didactic sequences amid PIBID English Letters. For this purpose, we base on sociodiscursive interactionism (BRONCKART, 1999), on textual genre approach for language teaching (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) and on language capacities (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). That said, we compare initial and final productions about text genre video game advertisements, whose writers are 16 students from the seventh grade. Results show that language capacities are important to subdue text genres and, consequently, to improve English language learning under this perspective.

Key words: PIBID English language. Sociodiscursive interactionism. Video game advertisement. Language capacities. Initial and final productions.

Notas explicativas

A sequência didática do gênero *video game advertisements* foi resultado inicial dos estudos de Janaína Senem e Neli Pagani, bolsistas do PIBID Letras Inglês da UNICENTRO em 2014. A mesma sequência foi adequada posteriormente por Carlos Alberto Ramos Souza e Jaqueline Meneguel, entre os anos de 2015 e 2016.

² Tanto a escola que se trabalhou a sequência didática *video game advertisements* em 2015 (turma de 6º ano EF) como a que se trabalhou a mesma sequência em 2016 (turma de 7º ano EF), pertencem a regiões periféricas, em que diversas demandas sociais mostram-se não presentes. Em ambos os contextos, as escolas são vistas pelas comunidades dos bairros dos entornos, às quais a escola oferece seus serviços, como um ambiente de educação, cultura e lazer (LANFERDINI, 2014).

Referências

BORTONI-RICARDO, S. M. *Do campo para a cidade: estudo sociolinguístico de migração e redes sociais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Anna Rachel Machado; Pericles Cunha (Trad.) São Paulo: Educ, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Tradução de Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

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

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n.8/1, p.173-191, jun., 2005.



_____. *Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: EDUEL, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, Paula Tatianne Carrera *et al.* (Orgs.) *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. As sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. *L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée*, 1993.

LANFERDINI, P. A. F. Análise do context escolar - alvo das intervenções didáticas do projeto do PIBID/Letras Inglês. In: STUTZ, L.; BIAZI, T. M. D.; BARETTA, L. (Orgs.). *Modelos Didáticos de gêneros textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessorial docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas, SP Mercado de Letras, 2009.

PARANÁ, SEED. *Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental*. Secretaria de Estado de Educação do Paraná, Superintendência da Educação, 2008.

PORTELA, G. L. Abordagens teórico-metodológicas. *Projeto de Pesquisa no ensino de Letras para o Curso de Formação de Professores da UEFS*, 2004. Disponível em: http://www.paulorosa.docente.ufms.br/metodologia/AbordagensTeoricoMetodologicas_Portela.pdf. Acesso em: 28 de abril de 2017.

RIOS-REGISTRO, E. S. *A contribuição da análise de contexto na produção de um modelo didático para o ensino de LI com base no gênero literário*, 2011. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Eliane%20Segati%20Rios-Registro%20\(UENPCP;%20UEL%20%E2%80%93%20PG;%20FA\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Eliane%20Segati%20Rios-Registro%20(UENPCP;%20UEL%20%E2%80%93%20PG;%20FA).pdf). Acesso em: 28 de abril de 2017.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SEMEM, J. Modelo didático do gênero anúncio publicitário. In: STUTZ, L.; BIAZI, T. M. D.; BARETTA, L. (Orgs.). *Modelos Didáticos de gêneros textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.



SOUZA, C. A. R.; BENDER, L. S.; STUTZ, L.; BIAZI, T. M. D. Sequências Didáticas do Gênero Textual Video Game Advertisements: uma comparação entre Produções Iniciais e Finais. ENALIC, Encontro Nacional das Licenciaturas, 6, 2016, Curitiba-PR. *Anais do VI Encontro Nacional das Licenciaturas*. Curitiba: PUCPR, 2016.

SOUZA, E. G. G. *Horror short stories nas aulas de língua inglesa: transposição didática em análise*. 2015, 279 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2015.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. 2012, 383 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2012.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n.14/1, p.569-589, jun., 2011.

SZUNDY, P. T. C. Esferas sociais, gêneros discursivos e a construção da compreensão escrita em língua inglesa: uma experiência com alunos do 1º período do curso de Letras. In: RAMOS, R. C. G.; DAMIÃO, S. M.; CASTRO, S. T. R. (Orgs.) *Experiências didáticas do ensino-aprendizagem de língua inglesa em contextos diversos*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. p.19-42.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, (1987) 2008.

