

**UM MESMO
OLHAR TEÓRICO
INFLUENCIADO PELAS
DIFERENTES FORMAS DE SENTIR:
AS PREFERÊNCIAS SUBJETIVAS
NO DESENVOLVIMENTO
DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS
NO PIBID DE
LÍNGUA INGLESA**

**UNA MISMA MIRADA TEÓRICA INFLUENCIADA POR LAS DIFERENTES FORMAS DE
SENTIR: PREFERENCIAS SUBJETIVAS EN EL DESARROLLO DE SECUENCIAS DIDÁCTICAS
EN EL PIBID DE LA LENGUA INGLESA**

**THE SAME THEORETICAL PERSPECTIVE INFLUENCED BY DIFFERENT FEELINGS: THE
SUBJECTIVE PREFERENCES ON THE DEVELOPMENT OF DIDACTIC SEQUENCES IN THE ITP
OF THE ENGLISH LANGUAGE**

Paulo Henrique Espuri*

Universidade Estadual de Londrina

Eliane Segati Rios Registro**

Universidade Estadual do Norte do Paraná

* Mestrando em Estudos da Linguagem no programa da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: phepuri@outlook.com.

** Doutora em Estudos da Linguagem e professora Adjunta na Universidade Estadual do Norte do Paraná. E-mail: eliane_segati@uenp.edu.br.

RESUMO: Considerando as influências exercidas pelas concepções de linguagem e de texto, bem como as referências subjetivas no momento do desenvolvimento de sequências didáticas, buscamos, na pesquisa de cunho qualitativo que originou o presente artigo, compreender até que ponto as impressões subjetivas (SILVA, 2008) dos participantes do estudo, bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (Pibid) de uma universidade localizada no norte do Paraná, influenciaram na escolha e no desenvolvimento das atividades propostas para o gênero *conto* em Língua Inglesa. Para tanto, apoiamos-nos nos conceitos teóricos e metodológicos do *Interacionismo Sociodiscursivo* (BRONCKART, 2009) e das *sequências didáticas* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) do gênero *conto* em língua inglesa (RIOS-REGISTRO; CRISTOVÃO, 2013), para apresentar, por fim, o *plano textual global* (BRONCKART, 2009), o qual possibilitou apontar o conteúdo das sequências didáticas analisadas, compreendendo a relação entre atividades e impressões subjetivas materializadas no *grupo focal* (SERVO; ARAÚJO, 2012), realizado com as bolsistas do Programa. Os resultados demonstram que as sequências didáticas foram fortemente influenciadas pelas preferências subjetivas de suas desenvolvedoras.

PALAVRAS-CHAVE: subjetividade; sequência didática; gêneros literários.

RESUMEN: Teniendo en cuenta la influencia de las concepciones de la lengua y los textos, así como la referencia subjetiva al desarrollar secuencias didácticas, buscamos, en esta investigación cualitativa que genera este artículo, entender el grado en que las impresiones subjetivas (SILVA, 2008) de participantes en la investigación, los becarios del Programa de Iniciación para la Enseñanza (PIBID) de una universidad ubicada en el norte de Paraná, influyó en la elección y el desarrollo de las actividades propuestas para el género en Inglés. Con este fin, nos apoyamos en los conceptos teóricos y metodológicos de ISD (BRONCKART, 2009) de las secuencias de enseñanza (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) género cuento en Inglés (RIOS-REGISTRO; CRISTOVÃO, 2013) por lo que, finalmente, a fin de presentar el plan textual global (BRONCKART, 2009), lo que permitió apuntar el contenido de secuencias didácticas analizadas en, la comprensión de la relación entre las actividades y las impresiones subjetivas, materializadas en el grupo de enfoque (SERVO; ARAÚJO, 2012) con los becarios del programa. Los resultados demuestran que las secuencias de enseñanza fueron fuertemente influenciadas por las preferencias subjetivas de sus desarrolladores.

PALABRAS CLAVE: subjetividad; secuencia didáctica; géneros literarios.

ABSTRACT: Considering the influences exerted by the conceptions of language and text, as well as the subjective references upon the development of didactic sequences, by means of this qualitative research that generated this article, we have tried to comprehend how the subjective impressions (SILVA, 2008) of the research participants, scholarship students of the Initiation to Teaching Program (ITP) of a university from Northern Paraná State, Brazil, have influenced the choice and development of the activities proposed for the tale genre in the English language. For that, we have followed the theoretical and methodological ISD concepts (BRONCKART, 2009) of didactic sequences (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) of the tale genre in the English language (RIOS-REGISTRO; CRISTOVÃO, 2013), so in the end we could present the global text plan (BRONCKART, 2009). This allowed us to point out the content of the analyzed didactic sequences, comprehending the relation between the subjective activities and impressions materialized in the focal group (SERVO; ARAÚJO, 2012) carried out with students of the Program. The results show the didactic sequences were strongly influenced by their developers' subjective preferences.

KEYWORDS: subjectivity; didactic sequence; literary genres.

1 INTRODUÇÃO

Diante das inúmeras possibilidades que se pode contemplar ao planejar atividades para uma sequência didática (SD), muitas vezes os profissionais se deixam guiar pelo que desejam ensinar ao invés de lançarem um olhar mais atento ao que deve ser ensinado. Na busca por compreender em que medida isso se dá no momento da elaboração de SD, a presente pesquisa lança um olhar sobre o Pibid – subprojeto de Língua Inglesa, inserido em uma universidade estadual localizada no norte do Paraná –, tendo presente que uma das ações previstas pelo subprojeto era a elaboração de SDs (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), a serem aplicadas em escolas públicas da rede estadual de ensino nos níveis fundamental e médio. Assim, para a geração de dados, acompanhamos a maioria dos encontros, que incluíam leituras e discussões, em encontros presenciais e via fórum, ocorridos semanalmente ou quinzenalmente, com a participação das alunas, doze no total, constituindo seis duplas desenvolvedoras de seis SDs.

Ademais, tendo como objetivo aproximar o discurso das desenvolvedoras de suas SDs, realizamos uma entrevista de *grupo focal* (SERVO; ARAÚJO, 2012) e analisamos tais dados metodologicamente guiados por Bronkcart (2009). A entrevista de grupo focal foi analisada a partir do levantamento de seu conteúdo temático (BRONKART, 2009) e das crenças de alunos de Letras a partir da pesquisa de Silva (2008). Como as SDs contempladas nesta pesquisa foram desenvolvidas a partir do mesmo gênero, o *conto*, apoiamo-nos, ainda, em Rios-Registro e Cristovão (2013) a fim de observarmos em que medida os elementos ensináveis do gênero foram contemplados na elaboração das SDs, haja vista que uma das duas duplas, cujas SDs foram desenvolvidas e analisadas, demonstrou ter proximidade menor com a literatura quando comparada a outra dupla.

Com o intuito de alcançarmos o referido objetivo - verificar as impressões presentes nas SDs -, esta pesquisa divide-se em quatro seções. A primeira delas, intitulada *alicerce teórico*, apresenta as teorias que nortearam o desenvolvimento deste trabalho, a exemplo das preconizações para o ensino em nível superior existentes na Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior (BRASIL, 2000); das crenças de alunos-graduandos do curso de Letras acerca do ensino da língua, a partir de Silva (2008); bem como de alguns apontamentos de Souza e Calvo (2013) em relação a certos aspectos relativos à identidade profissional do professor de Língua Inglesa. Também nesta primeira parte, consideramos a concepção de *gêneros textuais* (BRONKART, 2009) que norteou o desenvolvimento das SDs e de sua *transposição didática* (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Por fim, buscamos em Cristovão (2007) informações sobre modelo didático, tendo em vista que, embora não se constitua exatamente como tal, a pesquisa de Rios-Registro e Cristovão (2013) forneceu informações acerca dos elementos constitutivos ensináveis do gênero *conto*, o que balizou, assim, a nossa análise.

Na segunda seção, sob título *nossas lentes metodológicas*, apresentamos os parâmetros a partir dos quais realizamos a análise de nossos dados. Mais especificamente, nessa etapa, apresentaremos os conceitos de *plano textual global* e *conteúdo temático* com base em Bronkcart (2009), além de registrar os parâmetros para a análise das atividades, com base em Rios-Registro e Cristovão (2013). Na terceira seção, procedemos abjetivamente às análises. Por fim, tecemos as considerações finais do presente estudo.

A seguir, trataremos, pois, do nosso embasamento teórico.

2 ALICERCE TEÓRICO

As concepções de linguagem e texto assumem diferentes perspectivas, as quais, por sua vez, norteiam não só o desenvolvimento de atividades para o ensino como, muitas vezes, o próprio agir do professor em sala de aula. Sendo assim, o que se espera da escola, dos alunos, do professor e do próprio material didático depende, significativamente, das perspectivas que subjazem à formação, das representações de ensino do professor, bem como de suas crenças. Desse modo, acreditamos que, dentre outros aspectos, a formação do professor é fator essencial para a formação de seus alunos. Além disso, evidentemente, consideramos que a experiência e a prática juntamente com saberes teóricos se tornam fortes aliados no momento em que se propõe ampliar horizontes e formar cidadãos na escola. Nesse sentido, o Pibid constitui-se como uma oportunidade de unir conhecimento teórico e experiências vivenciadas, além de promover reflexões acerca de aspectos existentes no cenário educacional em que seus participantes se inserem.

Em consonância com tal propósito do Pibid, está o documento *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior* (BRASIL, 2000), que norteia as práticas docentes no ensino superior e defende fortemente a união entre teoria e prática. O referido documento também enfatiza a importância de se propor uma formação significativa na universidade, ou seja, aquela que pode auxiliar o futuro profissional no contexto no qual irá se inserir futuramente.

A preparação do professor tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. (BRASIL, 2000, p. 38)

Sendo a formação de cidadãos um dos objetivos que acreditamos constituir o processo de formação escolar, não só para essa

pesquisa como também para a formação das alunas-bolsistas (pibidianas daqui em diante), adotamos uma perspectiva teórica que se coloca em consonância com essa compreensão. Nesse sentido, o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONKART, 2009) é uma corrente teórico-metodológica que defende o desenvolvimento humano por meio da linguagem. Além disso, como já dito, há de se considerar que as crenças daquele que desenvolve materiais didáticos podem influenciá-lo e nortear seu agir em sala de aula. Portanto, é nessa direção que voltamos o olhar ao material didático desenvolvido no contexto do Pibid, isto é, as SDs.

Silva (2008), em busca de compreender melhor as crenças de alunos do curso de Letras, com base em Price (1969), Pajares (1992), Woods (1996) e Johnson (1999), afirma que crenças são um conceito complexo e que parte dessa complexidade deve-se à existência de inúmeros termos. Ainda, alicerçado nos estudos de Pajares (1992), Silva (2008) aponta que os possíveis termos para se referir às crenças são: atitudes, valores, julgamentos, axiomas, opiniões, ideologia, percepções, conceituações, sistema conceitual, pré-conceituações, disposições, teorias implícitas, teorias explícitas, teorias pessoais, processo mental interno, estratégia de ação, regras de prática, princípios práticos, perspectivas, repertórios de compreensão, estratégia social, dentre outros termos apresentados por outros autores.

Entretanto, embora tais estudos sobre crenças ofereçam inúmeras perspectivas, Silva (2008), a partir de Bakhtin (1929; 1979; 2003) e Vygotsky (1978; 1998; 2001), adota uma visão enunciativa da linguagem no que se refere a crenças relacionadas a uma perspectiva sócio-histórica do homem e da aprendizagem, o que o leva a defender a concepção que considera o homem como um sujeito social e histórico e a linguagem como formadora do pensamento, sendo ela vista como interna e externa, individual e coletiva (SILVA, 2008).

Como resultado de sua pesquisa, Silva (2008) apresenta o gosto pela língua inglesa, portuguesa ou suas literaturas como razão para o ingresso de alunos no curso de Letras, além do aprimoramento para o mercado de trabalho. Entre suas expectativas estão o domínio da língua e a apropriação de subsídios teóricos e práticos para ensinar uma língua estrangeira. Quanto à imagem do curso de Letras tida pelos alunos em sua pesquisa, Silva (2008) traz crenças segundo as quais o curso de Letras é um curso fácil, fraco, sem reconhecimento e cujos alunos não foram capazes de ingressar em um curso mais concorrido. No que tange ao ensino, entre as inúmeras crenças, está a de que aprender inglês por meio da música é essencial, aprende-se somente o básico na escola pública e é muito difícil aprender uma língua estrangeira no contexto público de ensino.

Dessa forma, utilizamos tais crenças para realizar a análise dos materiais didáticos desenvolvidos no Pibid, já que algumas das crenças presentes no discurso dos alunos participantes da pesquisa de Silva (2008) poderiam também estar presentes no discurso e no material desenvolvido pelas pibidianas de nosso contexto. A nosso ver, o elemento que tornaria possível relacionar as crenças trazidas por Silva (2008) às SDs desenvolvidas seria o grupo focal, uma vez que este

[...] possibilita lidar com instrumentos de intervenção grupal, que compreendem as dimensões subjetivas. Esta estratégia constitui-se na construção de um espaço em que é possível explicitar as dificuldades que se cristalizam no decorrer da vida cotidiana, no que se refere a qualquer temática em estudo (SERVO; ARAÚJO, 2012, p.8).

Uma vez esboçados alguns dos vários conceitos sobre crenças trazidos por Silva (2008), bem como as crenças especificamente pertencentes aos alunos de sua pesquisa, cabe articular tais crenças à questão identitária do professor. Assim, utilizando as lentes de Hall (2000), Souza (2013) aponta que a identidade se forma a partir das mudanças estruturais e institucionais, basicamente relacionadas ao contexto em que o indivíduo se insere, resultado das representações e discursos presentes em uma realidade altamente flexível e passível de mudança. Tal processo caracteriza o sujeito pós-moderno. Somado ao exposto, Calvo e Souza (2013) apontam, com base em Dubar (1997), que a identidade do professor se (des) ou (re) constrói a partir do mundo do trabalho, haja vista que nele o sujeito se reconhece e é reconhecido socialmente. Ademais, a partir dos estudos de Libâneo (2004), Souza (2013) afirma que a construção da identidade do professor tem como base o contexto escolar, ou seja, pelas “[...] práticas em sala de aula, na escola, pelo enfrentamento e resolução de problemas, pela elaboração e modificação de procedimentos e pela (re) criação de estratégias de trabalho” (SOUZA, 2013, p. 902).

Assim, embora alunos de licenciatura tenham contato com a profissão docente desde a época em que eram alunos da educação básica (CALVO, 2013), podemos afirmar com base em Audi *et al* (2013) que o Pibid configura-se como uma oportunidade de

auxiliar o aluno a (des) ou (re) construir suas identidade e crenças docentes com o auxílio da universidade, já que oferece ao aluno a possibilidade de se inserir no contexto real de ensino e de se colocar face a problemas que o leve a criar estratégias para o desenvolvimento de seu trabalho. Podemos relacionar o exposto ao que se defende na *Proposta para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior* (BRASIL, 2000), quando há a ênfase na necessidade de permitir que o aluno tenha a oportunidade de obter uma formação que esteja em consonância com seu contexto real de trabalho futuro.

Desse modo, pelo referido processo (inserção em contextos reais de ensino com orientações de professores universitários), a construção identitária e de crenças pode ser influenciada de modo a auxiliar o aluno de licenciatura a criar uma melhor imagem de seu curso, bem como de sua prática profissional, também um dos objetivos do Pibid: o de melhorar a representação dos cursos de licenciatura entre os alunos e na sociedade de um modo geral.

Com base no exposto, podemos afirmar que tanto a constituição das crenças como a da identidade se dá por meio do contexto em que o indivíduo se insere. Por isso, acreditamos que a constituição de crenças e de identidade influencia a produção de materiais didáticos, os quais não deixam de ser textos. Lançando um olhar sobre o processo de interação de indivíduos com base em Souza (2013), consideramos que Bronckart (2009) está em consonância com tal perspectiva ao defender que, embora a língua seja constituída por características fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis que permitem a compreensão do outro, essa não pode ser definida como um sistema inflexível, uma vez que, assim como os seres humanos, está sempre passível de influências de seu contexto de produção.

O mencionado contexto de produção, por sua vez, é definido como “um conjunto dos parâmetros que podem exercer influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2009, p. 93). Nesse sentido, considerando outros aspectos que influenciam nossa interação além da referida relatividade fonológica, lexical e sintática da língua, torna-se pertinente conceber textos como frutos da articulação da linguagem em situações comunicativas reais, ou seja, aquelas situadas em um contexto.

Assim sendo, para Bronckart (2009), os textos estão permanentemente presentes nas formações sociais e essas formações, por sua vez, elaboram diferentes tipos de textos. E, por também serem diferentes, tais formações (as quais já nos referimos parcialmente como um dos aspectos constitutivos do contexto de produção) resultam em uma gama de gêneros textuais que evidentemente sofrem o mesmo processo de condicionamento da língua.

Partindo desse ponto de vista, podemos considerar que gêneros textuais estão em constante mudança, assim como as sociedades, as identidades, as crenças e a língua. Nesse sentido, justificamos o trabalho com gêneros textuais por consideramos que levá-los para a sala de aula pode fazer com que o aluno tenha contato com um ensino de língua inglesa que considera questões voltadas aos usos efetivos da língua, situados em um contexto real, o que também, em boa medida, (re) ou (des) constrói crenças e identidades.

No caso do gênero da esfera literária mais especificamente, contemplamos aspectos interessantes para o processo de ensino, uma vez que tal gênero não só pode ser encontrado em várias esferas sociais como também “[...] está inserido no domínio social da cultura literária ficcional, tendo como aspecto tipológico o narrar. A capacidade de linguagem deste gênero envolve a imitação da ação humana através da criação de intriga no domínio do verossímil” (RIOS-REGISTRO; CRISTOVÃO, 2013, p.05).

A partir desse ponto de vista, levamos em conta as características específicas do texto literário e suas possíveis contribuições para o processo de ensino, como seu caráter humanizador, sendo inclusive mencionado nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (PARANÁ, 2008), documento que norteia as práticas de ensino no Estado do Paraná.

Diante disso, o gênero *conto* foi contemplado por duas duplas pibidianas com o objetivo de levar à escola contribuições que o gênero literário pode proporcionar, para além do desenvolvimento linguístico dos alunos. Para tanto, o gênero necessitou ser pensado a partir de sua transposição didática, o que foi feito com o auxílio das professoras-supervisoras e professoras-orientadoras.

Em nossa análise, para verificar em que medida elementos literários foram contemplados pelas pibidianas que tinham ou não tinham proximidade com o gênero conto, baseamo-nos nos conceitos de Rios-Registro e Cristovão (2013), sobre os quais

trataremos mais adiante. Uma similaridade que essa pesquisa possui com o modelo didático é que ambos trazem elementos ensináveis do gênero textual, o que facilita a sua transposição. De acordo com Cristovão (2007), o modelo didático é um indicador de elementos que podem ser considerados ensináveis em um gênero.

Tendo o modelo didático como base, são elaboradas SDs adequadas, segundo o desenvolvimento das capacidades de linguagem que são mobilizadas na produção ou na leitura de seus respectivos gêneros. O estudo supracitado de Rios-Registro e Cristovão (2013), embora não se caracterize como um modelo didático, é uma proposta didática e forneceu-nos subsídios analíticos para verificarmos em que medida os elementos mais representativos do gênero foram contemplados nas SDs das pibidianas.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), uma SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, oferecem em sua estrutura a oportunidade de contemplar diferentes aspectos textuais, desde aqueles relacionados ao contexto de produção a aspectos linguísticos e infraestruturais do texto. Para tanto, a SD se apresenta da seguinte maneira: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c) módulos e d) produção final.

A primeira etapa, *apresentação da situação*, objetiva deixar o aluno ciente sobre a tarefa de expressão oral ou escrita que irá realizar. Essa etapa apresenta-se como um processo de transição entre o melhor compreender das atividades que serão realizadas e a produção inicial. O segundo passo, a *produção inicial*, visa levar o professor a criar parâmetros para dar início ao seu trabalho em sala. Em outras palavras, a produção inicial oferece ao professor informações para balizar o desenvolvimento das atividades posteriores, de modo que a SD possa ir ao encontro de necessidades e especificidades do contexto no qual se insere. Já a terceira etapa, *módulos*, traz consigo atividades que possibilitem aos alunos superar as dificuldades que apresentaram na produção inicial.

Quanto a esse aspecto, importa registrar que a SD não tem um número limite de módulos, podendo cada um focalizar um determinado aspecto do gênero textual contemplado para que, por fim, ocorra a *produção final* (última etapa), em que os alunos reproduzirão o gênero após terem tido contato com as suas características ensináveis de um modo didatizado.

Em face do exposto, com base na pesquisa de Rios-Registro e Cristovão (2013), bem como no conceito de *conteúdo temático* de Bronckart (2009) e de *crenças* (SILVA, 2008), analisamos duas SDs pibidianas, que contemplaram o gênero *conto*. Assim, por acreditarmos que a concepção que se tem do gênero influencia o levantamento de seus aspectos ensináveis, enfatizamos que para Rios-Registro e Cristovão (2013) o *conto* é

[...] o retrato de um momento no relance de um flash, um imagem reduzida ao campo visual de uma câmera fotográfica, tirada por alguém, em um dado tempo histórico, com o objetivo de retratar um fragmento da realidade, com certa limitação, mas de forma intensa e inesquecível (RIOS- REGISTRO; CRISTOVÃO, 2013, p.6).

O estudo contemplado traz consigo elementos que podem ser transpostos didaticamente, a saber: ações e resoluções; narrador e ouvinte; enredos e subenredos; o desenvolvimento de personagens; a situação; o ambiente/clima psicológico e humor; ordem da história e dos finais. Assim, vislumbramos a possibilidade de as SDs analisadas apresentarem diferentes aspectos do gênero ou, até mesmo, a possibilidade de tais elementos não serem contemplados pela falta de proximidade com o gênero literário. Isso se deve pelo fato de, ainda em consonância com Bronckart (2009) e Silva (2008), considerarmos aspectos subjetivos também na produção de textos, o que também se situa entre as especificidades do contexto de produção.

Como já mencionado anteriormente, com o auxílio do modelo supracitado e do conceito de *conteúdo temático* de Bronckart (2009), que basicamente consiste em um conjunto de informações apresentadas no texto, apresentaremos um mapeamento das SDs de forma a aproximar o discurso das pibidianas às suas atividades da SD e refletir em que medida os elementos literários do gênero foram contemplados, levando em consideração a (não) proximidade das desenvolvedoras com o gênero.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Primeiramente, com o propósito de levantar as representações dos aspectos subjetivos presentes nas SDs a serem planejadas, realizamos uma entrevista de *grupo focal* (SERVO; ARAÚJO, 2012) com as alunas do Pibid, a qual era composta por questões sobre ensino, gênero textual e, mais especificamente, gênero literário. Após tal entrevista, acompanhamos o desenvolvimento das SDs e suas orientações a fim de verificar se as influências presentes no material de fato partiram das pibidianas e, em que medida, as professoras-orientadoras e supervisoras influenciaram no desenvolvimento das atividades.

Assim, a partir dos dados gerados na entrevista e após coletarmos as SDs produzidas pelas pibidianas, alicerçamo-nos no conceito de *conteúdo temático*, proposto por Bronckart (2009), o qual em um conjunto de informações apresentadas no texto. Para tanto, foi necessário fazer o levantamento do *plano textual global*. Tal plano atua como um mapeamento da SD, de modo a explicitar suas atividades, referindo-se, nas palavras de Bronckart (2009, p.120), à forma como “a organização de conjunto do conteúdo temático mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo”.

Mais especificamente, em tal processo, a SD foi fragmentada para apontarmos a sua relação com o *conteúdo temático* (BRONCKART, 2009) presente na entrevista de grupo focal, realizada com os participantes desta pesquisa. Por fim, consideramos as considerações de Rios-Registro e Cristovão (2013) no que toca à proximidade das pibidianas com o gênero literário *conto*, observando em que medida os aspectos constitutivos do gênero e discutidos pelas autoras foram contemplados.

4 CONTEXTO MACRO: PROGRAMA PIBID - MAPEAMENTO DAS UNIVERSIDADES 2009/2012 POR REGIÃO

O Pibid é um programa que objetiva aprimorar o processo de formação de futuros professores e de professores já atuantes da rede pública de ensino de todo país. Para tal, configura-se como uma ponte entre a universidade e o contexto real de ensino, viabilizando, portanto, que as teorias contempladas em universidades sejam pensadas lançando um olhar para a prática, considerando especificidades de contextos de ensino na educação básica. Dessa forma, o Pibid torna-se uma oportunidade de unir o saber teórico ao efetivo fazer. Mais especificamente, o programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior que, por sua vez, firmam parcerias com escolas públicas.

Desde a sua criação, essa iniciativa se expandiu significativamente. De acordo com informações obtidas no relatório final de gestão da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2012), de um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para 26.918 bolsas em 2011. Além disso, o número de universidades contempladas pelo programa também cresceu. Em uma análise comparativa feita por nós, por meio de dados fornecidos no próprio *site* da Capes, observamos que, em 2011, o número de universidades era de 146: quinze universidades no Norte, 39 no Nordeste, 10 no Centro-oeste, 44 no Sudeste e 38 no Sul. Já em 2012, 195 instituições são contempladas, havendo um aumento de seis universidades contempladas no Sul, quatro no Nordeste, sete no Centro-oeste, dezoito no Sudeste e quatorze no Sul.

Um aspecto de tais dados que chamou-nos a atenção foi o predomínio de universidades na região Nordeste do país no ano de 2011, tendo tal região 39 instituições contempladas e, como já mencionado, ficando em segundo lugar o Sul com 38. Na área de Letras, de 2009 até 2013, houve um aumento considerável no número de universidades participantes do Pibid. Em 2009, houve sete universidades com subprojeto em Letras no Centro-oeste, 26 no Nordeste, onze no Norte, 27 no Sudeste e dezoito no Sul. Em 2010, os números se apresentam da seguinte maneira: uma universidade no Centro-oeste, nenhuma instituição no Nordeste e no norte, nove no Sudeste e dezesseis no Sul. Já em 2011, houve nove universidades no Centro-oeste, 31 no Nordeste, doze no Norte, 32 no Sudeste e dezenove no Sul. O ano de 2012 apresentou algumas quedas, contando com sete universidades no Centro-oeste, seis no Nordeste, seis no Norte, dezoito no Sudeste e quinze no Sul.

Mais especificamente, lançando um olhar sobre o ensino de línguas e o Pibid, com base nos dados a nós fornecidos pela Capes, é possível afirmar que o número de instituições em parceria com o Pibid para o ensino de línguas estrangeiras modernas e português

também apresenta considerável aumento de 2009 para 2012, sendo o inglês a língua estrangeira com maior representatividade quanto a esse aumento.

5 CONTEXTO MICRO: SUJEITOS DE PESQUISA

Além de pibidianas, os sujeitos de nossa pesquisa são graduandas do curso de Letras de uma universidade localizada no norte do Estado do Paraná. Do total de doze pibidianas participantes do projeto, quatro colaboraram em nossa pesquisa compondo, com isso, a *dupla um* e a *dupla dois*. Um aspecto que vale ressaltar é que existem participantes cursando diferentes etapas da graduação, o que pode indicar interesse incipiente pelo aprimoramento da formação inicial por alunos de todos os estágios do curso.

A *dupla um* foi composta por alunas do segundo ano do curso de Letras, momento do curso em que ainda não se tem contato com a docência no estágio supervisionado obrigatório. Além disso, ambas não possuem experiências com o ensino exteriores ao curso. Já a *dupla dois* estava, na ocasião de geração de dados, cursando o terceiro ano do curso de Letras, tendo, portanto, contato com o estágio supervisionado obrigatório do curso. Além disso, no que se refere à experiência com o ensino, é válido mencionar que uma das pibidianas dessa dupla já exercia a docência por oito anos em um instituto de idiomas particular. Evidentemente, ao nos referirmos às pibidianas daqui em diante, estaremos lançando um olhar específico sobre os referidos sujeitos que optaram trabalhar com o gênero literário *conto*.

5.1 Dados De Análise: O Grupo Focal

Como já mencionado, a geração de nossos dados se deu por meio de uma entrevista de grupo focal. Tanto as pibidianas quanto as professoras-supervisoras contribuíram com a entrevista e nos forneceram parâmetros para uma melhor compreensão do contexto em que nos inseríamos. As questões elencadas levaram em consideração leituras teóricas já discutidas ao longo das reuniões do Pibid, bem como as representações que tinham sobre o trabalho com gêneros textuais e, mais especificamente, com o gênero literário.

Como resultado, constatamos que algumas participantes não possuíam interesse em desenvolver atividades com gêneros literários, ao passo que outras acreditavam que a experiência poderia contribuir significativamente para com o ensino de língua inglesa. Decidimos, portanto, convidar participantes cujas perspectivas acerca do gênero literário fossem díspares. A partir disso, visamos investigar em que medida aspectos subjetivos (como a proximidade ou a não-proximidade com o gênero) poderiam influenciar na produção das SDs.

5.1.1 Questionário e temas do grupo focal

Para que pudéssemos levantar temas e subtemas contemplados em nossa entrevista, elaboramos cinco perguntas, expostas a seguir:

- 1 – Na sua opinião, qual é o papel do professor na sociedade?
- 2 – Para você, qual é o papel e quais são os objetivos do professor de inglês nas escolas?
- 3 – O que são gêneros de texto?
- 4 – O que são gêneros literários?
- 5 – Você já pensou na possibilidade de desenvolver material didático com base em gêneros literários? Por quê? E se sim, quais contemplaria?

Tais perguntas foram apresentadas às doze pibidianas e às duas professoras-supervisoras, uma vez que consideramos que essas também possuíam potencial para influenciar o desenvolvimento das SDs. A realização da entrevista por meio do grupo focal nos auxiliou a elencar temas e subtemas presentes como é possível observar no quadro que segue:

TEMA	SUBTEMAS
TEMA 1: O professor na sociedade	1.1. Cidadania 1.2. Desenvolvimento tecnológico e científico 1.3. Valores
TEMA 2: O professor na escola	2.1. Acesso a novas realidades e a novos recursos 2.2. Formação discente capaz de prepará-lo para alcançar seus objetivos fora do âmbito escolar
TEMA 3: Concepção de gênero textual e seu papel no ensino	3.1. Novas perspectivas de ensino vs. tradicionalismo 3.2. Gêneros como ferramentas ou objetos de ensino? 3.3. Possíveis representações sobre os gêneros e a sala de aula
TEMA 4: Concepção sobre gêneros literários	4.1. O caráter humanizador do texto literário 4.2. Aspectos que diferem o gênero literário de outros gêneros
TEMA 5: Gêneros literários e ensino: a escolha dos gêneros e suas possíveis contribuições	5.1. Viabilidade e benefícios de contemplar gêneros literários na sala de aula 5.2. Gênero possivelmente contemplado e o porquê. 5.3 Ensino e literatura: o papel humanizador da escola

Quadro 1: Temas e subtemas do grupo focal.

A entrevista foi conduzida de modo que pudéssemos partir do mais amplo (tema 1) para o mais específico: o gênero literário (tema 5). Dessa forma, iniciamos com temas que contemplaram tanto o papel do professor na sociedade e na escola quanto a concepções de ensino, gênero textual e, por fim, de gênero literário e suas contribuições para o ensino.

Considerando tais temas, compreendemos o modo como as alunas concebem o seu papel na sociedade como professoras e da perspectiva de ensino de sua preferência, de modo que pudéssemos também observar em que medida tais olhares se colocavam na mesma direção. Como resultado, percebemos que as alunas se posicionavam de maneira enfática quanto à responsabilidade do professor tanto na sociedade quanto na escola, além de defenderem que o ensino de línguas deve contemplar uma perspectiva que viabilize o desenvolvimento da criticidade do aluno de escola pública.

Por meio de tais temas, pudemos selecionar as pibidianas cujas SD seriam analisadas haja vista que por meio da compreensão de seu discurso poderíamos identificar quais tinham maior ou menor proximidade com o gênero literário. Ademais, é importante apontar que no momento de realização da entrevista as meninas já tinham tido contato com grande parte das leituras teóricas e que, talvez, tais leituras tenham influenciado sua forma de pensar ou o seu discurso no momento de se posicionarem em relação aos temas trazidos, a exemplo do papel do professor na sociedade e na escola.

5.2 FASE 1: MOMENTO ANTERIOR À PRODUÇÃO DAS SDs

Antes do início da produção das SDs, as alunas passaram por um processo de leituras e fichamentos de textos teóricos, os quais objetivaram balizar suas ações no momento do planejamento de suas atividades e facultar reflexão sobre seu contexto de ensino. Esse momento se mostrou muito importante, uma vez que viabilizou discussão de questões não só relacionadas ao material didático como também as que tocam o próprio agir docente.

Comumente, dois textos semanais eram discutidos. Alguns, presencialmente em reuniões na universidade; outros eram contemplados em um fórum de discussões, criado especificamente para a reflexão coletiva e, portanto, para que as alunas interagissem no momento de realizarem seus apontamentos. Entretanto, as questões abordadas no fórum também eram retomadas nas reuniões presenciais, de modo que as opiniões postadas no ambiente digital fomentassem discussões presenciais. Ainda no que se refere ao fórum, esse apresentou um total de 246 postagens de pibidianas e professoras-supervisoras e 34 tópicos, nos quais os textos teóricos eram discutidos e informações acerca do grupo eram difundidas.

5.3 FASE 2: A PRODUÇÃO DAS SDs

Após a leitura de textos teóricos e de um reconhecimento em longo prazo do contexto no qual iriam aplicar suas SDs, as pibidianas apresentaram suas propostas de atividades nas reuniões do Pibid. Tal ação resultou em uma maior interação entre os envolvidos de modo que os problemas e soluções apresentados por algumas duplas pudessem também chegar às outras participantes. Além disso, constatamos que esse processo de discussão, que transitou entre a teoria e a prática, foi essencial para o alcance dos objetivos das SDs desenvolvidas sob a perspectiva adotada. Como resultado, o material discutido teve de passar por algumas alterações, sugeridas pelas professoras-orientadoras e também pelas professoras-supervisoras, no que se refere à sua transposição didática. Nesse momento, vimos o quão importante é guiar a transposição da teoria para a prática efetiva.

Em outras palavras, com base nos apontamentos feitos pelas professoras-orientadoras e professoras-supervisoras, as alunas não só foram guiadas no momento de conhecerem a teoria como também no momento de sua transposição para a prática. Somado a isso, puderam ir ao encontro das necessidades de seu contexto, dado que também puderam compreender quais gêneros textuais poderiam contribuir nesse sentido por meio da análise do material didático até então utilizado. Evidentemente, na condição de bolsistas, as quatro pibidianas, que compuseram as duas duplas cujas SDs serão analisadas, participaram do processo descrito anteriormente, além de fazerem parte de todo o processo de leituras, fichamentos e discussões também já descrito.

5.4 FASE 3: MOMENTO POSTERIOR À PRODUÇÃO DAS SDs

Após a produção das SDs, reuniões foram promovidas para discussão e adaptação do material ao contexto em que seria utilizado. Organizadas semanalmente, tais reuniões também foram importantes no sentido de não só articular a teoria à prática, mas de fazer com que a prática (a produção efetiva do material) estivesse em consonância com as necessidades dos alunos das escolas públicas em que a intervenção seria realizada. Para tanto, as professoras-orientadoras, as professoras-supervisoras e as pibidianas realizavam seus apontamentos acerca dos materiais apresentados pelas duplas desenvolvedoras, a fim de contribuir no que se refere à aplicação das SDs, considerando as aulas já ministradas.

5.5 AS IMPRESSÕES SUBJETIVAS COMO NORTEADORAS DO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES SOB NOSSAS LENTES: PLANO TEXTUAL GLOBAL DA SD E SUA ARTICULAÇÃO COM A ANÁLISE TEMÁTICA DA ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

Como já mencionado, considerando os critérios de análise textual com base no *conteúdo temático*, apresentamos alguns apontamentos a partir do *plano textual global* (BRONKART, 2009) das SDs (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) desenvolvidas pelas pibidianas. Em outras palavras, articulamos o discurso das desenvolvedoras, por meio de excertos de sua entrevista de grupo focal, às SDs desenvolvidas, utilizando também as lentes de Silva (2008) no tocante às crenças que podem ter balizado a produção das SDs das pibidianas.

Cada módulo (coluna à esquerda) corresponde a duas horas de aula, sendo a produção final a oportunidade para que os alunos da educação básica articulassem os conhecimentos apreendidos ao longo do processo em uma atividade que demande o uso de tais saberes. Além disso, no que se refere aos excertos das entrevistas, mencionaremos as aulas utilizando a nomenclatura *pibidiana 1 da SD1* e *pibidiana 2 da SD 2*.

PLANO TEXTUAL DAS SDS	ATIVIDADES SD 1 SD1	ATIVIDADES SD 2
<p>Produção inicial parcial (etapa 1)</p>	<p>Answer the questions. / Now read part of this song and identify the characters of fairy tales that you know. Underline them. / Write down the aim of these texts/Take a look at these texts and identify the genres/What helped you to identify these genres? Tick the alternatives. Write down the aim of these texts/ Which kind of text is your favorite? Why?</p>	<p>Warm up questions/ Check the genres you find that are examples of literary texts/ Class discussion.</p>
<p>Módulo 1 (etapa 2):</p>	<p>List the images with the name of the fairy tales/ According to the song Wonderland by Natalia Kills, complete the spaces with the words/A fairy tale has characteristics of writing. Now we have some kind of text. Find the fairy tales characteristics of writing and match the correct columns./Answer the questions/Match the names of the characters of Hansel and Gretel according with the pictures. There's one extra picture/Answer the questions.</p>	<p>Understanding: what is literature?Predicting/This is Edgar Allan Poe, the author of "The Black Cat"/Read the excerpts from the "The black Cat" and answer the questions below.</p>
<p>Módulo 2 (etapa 2.1):</p>	<p>Grammar exercises/Put past tense or present continuous according to the phrases of Hansel and Gretel's story/Fill in the blanks with the most appropriate form of the verb to be in the past.</p>	<p>The Grammar you need/ Complete the paragraph writing the past tense of the verbs given/ Now complete the paragraph below by adding the adjectives and adverbs given/ Connectors.</p>
<p>Produção final (etapa 3):</p>	<p>After watching the movie Hansel and Gretel, make a summary of the film comparing it with the fairy tale. Use past tense and past continuous.</p>	<p>Time to write!</p>

Quadro2: Plano textual global das SDs

No momento da produção inicial parcial (etapa 1), momento em que o professor coleta informações acerca do contexto no qual irá atuar de modo a dar sequência às suas atividades, podemos perceber a influência da preferência das entrevistadas pela música no momento do desenvolvimento de suas atividades (ver produção inicial da SD1 no quadro 2). Talvez essa crença de que o inglês é mais bem aprendido por meio da música possa ser relacionada à pesquisa de Silva (2008), quando o autor apresenta em seus estudos sobre as crenças dos alunos tal afirmação por parte dos sujeitos participantes de sua pesquisa.

Possivelmente, tal aspecto está relacionado ao próprio agir de seus professores na educação básica, o que está em consonância com Calvo (2013), na medida em que a autora defende que a constituição da identidade docente se inicia no momento em que o sujeito ainda é discente. Sendo assim, acreditamos que tanto o interesse pela música, quanto o desinteresse pela literatura no processo de ensino de língua inglesa possam ser norteados pelas experiências vivenciadas pelas pibidianas quando alunas da educação básica. Por meio dessa entrevista de grupo focal, foi possível compreender, inclusive, o porquê da escolha pelo gênero literário *conto*. Além disso, pelo discurso da pibidiana 2, desenvolvedora da SD 1 (excertos a seguir) é perceptível a não proximidade com o mencionado gênero literário, o que talvez justifique a predominância de outros gêneros na constituição de sua SD.

A seguir, apresentamos excertos das respostas às seguintes perguntas: *Você já pensou na possibilidade de desenvolver material didático com base em gêneros literários? Por quê? E se sim, quais contemplaria?* É importante salientar que, embora tenhamos feito outras perguntas focando outros aspectos, preferimos tratar das respostas a essa pergunta mais especificamente, considerando que a mencionada questão aborda o aspecto literário no trabalho com material didático, o que é o tema principal desta pesquisa.

Desenvolvedoras da SD1:

Pibidiana 1: Eu acho que dá pra trabalhar com gêneros literários, sim, e também eu privilegiaria o conto também, porque ele é mais curto, mais fácil de acessar e tem uns conteúdos bem interessantes.

Pibidiana 2: [...] poucas pessoas leem pelo prazer assim, talvez pela falta de tempo, não sei. Acredito que os gêneros não-literários são mais buscados que os outros. Bom, eu também não havia pensado em trabalhar com gêneros literários, eu senti vontade de trabalhar com outro tipo de gênero com os meus alunos mais pra frente, porque eu acredito que a aula sai mais descontraída com uma coisa que chama atenção dos alunos, apesar de achar necessária a literatura e tal, é primeiramente eu teria vontade de trabalhar a parte de filmes, músicas, séries que foi assim que eu consegui meu interesse pelo inglês e acredito que a maioria dos alunos também pode adquirir.

Sendo assim, conseguimos aproximar as respostas da entrevista à SD desenvolvida, tendo em vista os seguintes conteúdos, com base em Bronkcart (2009), e o modelo didático de Rios-Registro e Cristovão (2013):

PARTICIPANTES SD 1:	TEMA:	SUBTEMA
Pibidiana 1	1. Conteúdo acessível	1.1 Facilidade na elaboração de material dada a extensão do texto; 1.2 Maior viabilidade na apropriação do gênero considerando extensão como aspecto relativo à complexidade do texto.
Pibidiana 2	1. Gênero literário enquanto texto enfadonho;	1.2. Textos literários não-interessantes para o ensino; 1.1. Crença de que outros textos (música, filme, séries) tornam o ensino de inglês mais interessante

Quadro 3: Levantamento do conteúdo temático da entrevista de grupo focal das alunas desenvolvedoras da SD1.

Não só notando certa preferência por outros gêneros no momento em que as desenvolvedoras pedem para os alunos identificarem

outros gêneros textuais em detrimento dos literários na etapa 1, é possível observar também a presença do gênero *música* na produção inicial e no módulo 2 (etapa 2 do quadro 2 – plano textual global), sendo isso compreendido como uma tentativa de inserir um gênero textual na SD com que a pibidiana 2 da SD1 tinha mais familiaridade.

O subtema 1.1 do quadro 2 pode sinalizar para um fator já mencionado e registrado na pesquisa de Silva (2008), quando o autor salienta que uma das crenças dos alunos participantes de sua pesquisa é de que o curso não viabiliza a aprendizagem da língua, sendo esta, portanto, difícil, além de o ensino de inglês em escolas públicas ser precário, limitando-se ao básico da língua. Assim, talvez seja possível relacionar a palavra *acessível*, empregada pela pibidiana 1 (SD1), à extensão do texto, tendo essa como um parâmetro para classificar a sua complexidade e, portanto, o nível de proficiência exigido para o seu ensino tanto do aluno quanto do professor.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, na produção final (etapa 3), as pibidianas acabam trazendo, também, um filme para as atividades, o que vai ao encontro da resposta da pibidiana 2 da SD1, haja vista que torna explícita sua preferência por filmes, músicas e séries para o ensino de inglês. A pibidiana afirma terem sido esses meios os responsáveis por se interessar pelo inglês inicialmente, crença que balizou o desenvolvimento da SD da dupla.

Quanto aos aspectos literários do gênero, com base em Rios-Registro e Cristovão (2013), podemos afirmar que os elementos constitutivos do gênero *conto* foram pouco explorados (ações e resoluções; narrador e ouvinte; enredos e subenredos; o desenvolvimento de personagens; a situação; o ambiente/clima psicológico e humor; ordem da história e dos finais), já que a dupla somente trabalhou um dos aspectos do gênero (personagens) em uma atividade que envolvia a música, recorrendo à escolha de outros gêneros textuais não-literários, talvez como uma tentativa de adiar o trabalho com o gênero literário na SD. No módulo 2, as pibidianas consideram as capacidades linguístico-discursivas ao proporem uma atividade que contemple o trabalho com o *simple past*. Sendo assim, excetuando-se as atividades sobre as quais discorreremos, nenhuma delas considerou outros elementos constitutivos do gênero *conto* (cf. RIOS-REGISTRO; CRISTOVÃO, 2013).

No tocante à SD2, pode-se notar que as desenvolvedoras solicitaram que os alunos encontrassem exemplos de gêneros literários especificamente (etapa 1), uma vez que defendiam fortemente o ensino de literatura nas escolas. Assim, a partir de suas respostas à mesma pergunta, pode-se compreender seu posicionamento acerca do trabalho com o gênero literário nas escolas de maneira mais positiva e vantajosa. Daí podemos justificar o porquê dessa dupla ter focado mais especificamente o literário na produção inicial parcial da SD2 (etapa 1), diferentemente da dupla 1 (SD1), que trouxe outros gêneros textuais para o trabalho com um gênero literário.

Desenvolvedoras da SD2:

Pibidiana 1: Bom, eu acredito ser possível sim, acho que um dos objetivos da gente estar participando do Pibid é essa base teórica pra começar de repente a desenvolver um projeto pra trabalhar nas aulas de língua inglesa. Eu acho que é legal a ideia, igual ela falou dos contos. Apresentar aos alunos os contos como gêneros literários que muitas vezes não foram traduzidos, são em inglês, os alunos não sabem, então apresentar isso como um ponto interessante pra eles. Acho ser possível sim, acho que seria interessante.

Pibidiana 2: Eu posso optar por ser um leitor de obras literárias ou não, mas eu fui apresentado ao gênero, eu conheço, não é desconhecido mais pra mim. Então eu acho que a escola tem função de apresentar e daí eu opto, se é algo que vai ser parte da minha vida cotidiana? Daí cabe a cada um escolher ou não.

PARTICIPANTES SD 1:	TEMA:	SUBTEMA
pibidiana 1	1. Pibid enquanto base teórica para o trabalho com gêneros literários	1.1 Interesse por desenvolver material com gêneros literários considerando a perspectiva teórico-metodológica responsável por guiar tal desenvolvimento
pibidiana 2	1. Escola enquanto responsável por inserir a literatura à realidade do aluno	1.2. Acesso à literatura enquanto um direito do aluno

Quadro 4: Levantamento do conteúdo temático da entrevista de grupo focal das pibidianas desenvolvedoras da SD2.

Na etapa 2 (módulo 1), é possível observar que o foco encontra-se em aspectos literários, na medida em que as desenvolvedoras trazem, logo no início, conceitos do que é literatura para serem discutidos em sala. É interessante mencionar que, no processo de desenvolvimento do material, a dupla 2 procurou a professora-orientadora do Pibid em busca de textos e orientações acerca do trabalho com textos literários, já que a referida professora dedica grande parte de suas pesquisas a temas dessa natureza, de modo a facilitar o trabalho com gêneros literários, voltado para o ensino da língua inglesa. Essa procura pela professora também nos leva a crer que o trabalho com algo com que se familiariza leva o professor a buscar mais conhecimento sobre o conteúdo a ser transposto didaticamente.

Ademais, Silva (2008) traz em sua pesquisa o interesse de alguns alunos não só por aprenderem a língua inglesa como também por se instrumentalizarem por meio de teorias que norteiem o ensino da língua. Isso pode ser observado no levantamento do conteúdo temático (BRONKART, 2009) de um dos excertos da entrevista (desenvolvedoras da SD2, pibidiana 1), o qual torna explícito o interesse por apropriar-se de tais teorias a fim de aprimorar o ensino da língua, considerando o Pibid como uma possibilidade de viabilizar o alcance de tal objetivo.

Somado ao exposto, na etapa 2.1 (módulo 2) do quadro 1 – plano textual global da SD, as desenvolvedoras trazem características linguístico-discursivas voltadas à produção do conto, gênero também contemplado pelas pesquisadoras (RIOS-REGISTRO; CRISTOVÃO, 2013). Somado a tal atividade, também podemos observar a preocupação com a estrutura do gênero no momento da produção, o que não pode ser visto no material produzido pelas desenvolvedoras da SD1, já que deram espaço a outros gêneros textuais em detrimento de aspectos constitutivos do gênero literário *conto*, trazidos pelas autoras Rios-Registro e Cristovão (2013), tais como: ações e resoluções; narrador e ouvinte; enredos e subenredos; o desenvolvimento de personagens; a situação; o ambiente/clima psicológico e humor; ordem da história e dos finais.

Na etapa 2 (módulo 1) do plano textual global, as pibidianas dessa SD trazem, na atividade *what's literature?*, conceitos acerca do que é literatura sob diferentes perspectivas, além de especificidades sobre gêneros literários, tais como *novel*, *short novel*, *short story* e *fable*. Somado a isso, a SD2 apresenta algumas características que compõem uma narrativa, tais como *characters*, *plot*, *setting*, trazendo, inclusive a estrutura relativa à tipologia do gênero *conto* com base em Bronkcart (2009), uma das leituras feitas a partir da sugestão de uma das professoras-orientadoras após a procura da dupla por material teórico que pudesse balizar o desenvolvimento de suas atividades. No que toca à organização do texto, podemos afirmar que na etapa 2.1 (módulo 2 da SD2), *the grammar you will need*, percebemos a tentativa de articular a gramática à produção escrita do gênero (o que não foi proposto na SD1), já que as pibidianas, além de proporem o conteúdo gramatical, apresentam a proposta de produção escrita, em consonância com a estrutura do gênero literário *conto*, proposta por Bronkcart (2009) e também apresentado por Rios-Registro e Cristovão (2013).

Sendo assim, embora não tendo a pesquisa de Rios-Registro e Cristovão (2013) como um parâmetro a partir do qual desenvolveram seu material, podemos perceber que as pibidianas contemplaram em sua SD os seguintes elementos constitutivos do gênero conto, propostos pelas autoras, a saber: ações e resoluções, enredos e subenredos, o desenvolvimento de personagens, a situação, ordem da história e dos finais.

Em suma, por meio de tal análise, torna-se possível observar o quanto as preferências das desenvolvedoras influenciaram a produção de suas SDs, bem como compreender que algumas das crenças de alunos de Letras, presentes na pesquisa de Silva (2008), possam ter sido impressas no material das pibidianas ao observarmos as escolhas realizadas pelas pibidianas, que vão desde o gênero (complexidade/extensão em relação ao nível de língua exigido para o ensino) até ao interesse pela instrumentalização teórica no momento de desenvolverem a SD (pibidiana 1, SD2).

É importante salientar também que outros aspectos, tais como idade das desenvolvedoras e ano em que os alunos estão no curso acadêmico também influenciam a produção de um material. Entretanto, não podemos descartar a proximidade do discurso e do processo de desenvolvimento das SD; por exemplo, os gêneros com que as desenvolvedoras da SD1 tinham proximidade apareceram em sua SD que contemplava um gênero literário, ao passo que o literário é mais predominante na SD1, cujas desenvolvedoras afirmaram ver a literatura e o ensino com bons olhos, ao alegarem ser uma função da escola apresentar a literatura aos seus alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise apresentada das SDs e dos excertos das respostas do grupo focal, concluímos que aspectos subjetivos de fato influenciaram fortemente na produção dos materiais didáticos colocados sob nossas lentes. É importante enfatizar que tal análise não teve como objetivo principal avaliar as atividades propostas nas SDs quanto a sua qualidade, mas o de investigar, em que medida, as preferências e algumas das possíveis crenças das desenvolvedoras nortearam a produção de suas SDs.

Ademais, o desenvolvimento das SDs foi guiado por professoras-pesquisadoras, embora também seja importante salientar que as referidas preferências das desenvolvedoras foram respeitadas, haja vista que o material é de sua autoria, e não das professoras-pesquisadoras da universidade, que tiveram o papel de auxiliá-las na planificação de suas atividades.

Acreditamos que essa pesquisa possa contribuir para que nós docentes possamos refletir sobre o que temos levado pra sala de aula. A partir dessa reflexão, podemos nos questionar sobre estarmos ensinando o que os alunos precisam aprender ou sobre estarmos ensinando o que gostamos de ensinar.

REFERÊNCIAS

AUDI, L. C. C.; VALE, C. V. S.; BOMFIM, D. O.; NOGUEIRA, L. P.; DONATO, M. S. R.; SILVA, M. S.; GOMES, N. S. Pibid de Língua Inglesa na UNEB campus x: algumas contribuições na formação docente. In: MATEUS, E.; EL KADRI, M. S.; SILVA, K. A. (Org.). *Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: Contornos, Cores e Matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 79-104.

BAKHTIN, M.V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004. [1929].

BAKHTIN, M.V. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes, São Paulo, 2003. [1953/1979].

BRONKART, J.P. *Atividades de línguas, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2009.

- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior*. Brasília, maio 2000.
- CALVO, L. C. S. A identidade profissional de professores e de professores de Inglês: representações construídas por alunos do terceiro ano do Ensino Médio. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (Org.). *Identidades de professores de línguas*. Londrina: Eduel, 2011. p. 141- 184.
- CRISTOVÃO, V. L. L. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A.M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 257-272.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.
- ERVO, M. L. S.; ARAÚJO, P. O. de . Grupo focal em pesquisas sociais. *Revista Espaço Acadêmico (UEM)*, v. 137, p. 7-15, 2012.
- JOHNSON, K. E. *Understanding language teaching: reasoning in action*. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
- PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a mess construct. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, p.307-322, 1992.
- PARANÁ. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna*. Curitiba: 2008.
- PRICE, H. H. *Beliefs*. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

Recebido em 16 / 12 / 2014. Aprovado em 20 / 05 / 2015.