

## A SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA PRODUÇÃO DE GÊNEROS ESCRITOS: REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO FORMATIVA E REGULAÇÃO

### DIDACTIC SEQUENCE FOR THE TEACHING AND LEARNING OF GENRE-BASED WRITING: REFLECTIONS ON FORMATIVE ASSESSMENT AND REGULATION

Fatiha Dechicha Parahyba<sup>1</sup>  
Eulália Leurquin<sup>2</sup>

**Resumo:** *Este artigo tem como foco discutir o papel da avaliação formativa e da regulação dentro do dispositivo sequência didática no contexto do ensino e aprendizagem da escrita em situação de formação do professor de línguas. As autoras ressaltam o papel da intervenção do professor na mediação no processo da produção escrita e mostram a relevância de trabalhar a avaliação formativa e a regulação de maneira sistemática, haja vista sua capacidade de potencializar a aprendizagem da escrita e a apropriação dos saberes. Apresentam procedimentos complementares, que favorecem o processo de autorreflexão e autorregulação dos alunos. Dessa maneira, a mediação na perspectiva vygotskiana de desenvolvimento é evidenciada, em especial seu reflexo no desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas e na apropriação dos saberes.*

**Palavras-chave:** *Sequência didática; Avaliação formativa; Regulação.*

**Abstract:** *This article aims at discussing the role of formative assessment and regulation in the didactic sequence mechanism for the teaching and learning of writing in the context of language teacher education. The authors emphasize the role of teacher intervention in mediating the writing process and show the relevance of working with formative assessment and regulation in a systematic way considering its capacity to potentialize learning to write and knowledge internalization. They introduce complementary procedures which favour the students' process of self-reflection and self-regulation. Hence, mediation in accordance with the Vygotskian perspective of development is highlighted, in particular, its reflection on the development of linguistic and discursive capacities as well as knowledge internalization.*

**Keywords:** *Didactic sequence; Formative assessment; Regulation*

## 1 Introdução

A sequência didática vem se configurando como um importante dispositivo para o ensino da produção textual. Dentro de sua proposta, a avaliação formativa e a regulação constituem etapas essenciais, como preceituam os seus idealizadores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). É, portanto, com base nesse posicionamento que tratamos delas na reflexão que fazemos sobre o ensino da produção escrita em contexto de formação de professores. Defendemos a ideia de que a avaliação formativa e a regulação são ações

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Bolsista do PNPd/CAPES na Universidade Federal do Ceará (UFC) - Edital N° 03/2017 – PPGL/UFC. Doutorado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Recife, Brasil, e-mail: [fatihadpb@gmail.com](mailto:fatihadpb@gmail.com)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Fortaleza, Brasil, e-mail: [eulaliaufc@gmail.com](mailto:eulaliaufc@gmail.com)

constitutivas da mediação e que, assim sendo, elas também são fontes de desenvolvimento (PARAHYBA, 2011), haja vista que são intimamente ligadas à apropriação dos objetos de ensino. Assim posicionadas, elegemos o dispositivo sequência didática e discutimos sobre como podemos sistematizar a mediação, avaliando e regulando o processo de apropriação do gênero escrito estudado. Com isso, tencionamos refletir sobre como procedimentos e ações didáticas relacionados a tais devem ser contemplados com mais atenção e rigor e, ao mesmo tempo, incorporados de forma sistemática no processo da produção escrita. Nessa perspectiva, essa fase do ensino da escrita, que pressupõe mediação do professor, pós-avaliação da produção inicial, de forma a conduzir o processo de regulação, será foco de nossas reflexões neste artigo. Desse modo, buscamos contribuir para a formação do professor de línguas no que diz respeito à forma de abordar a avaliação formativa e a regulação no processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Paralelamente, considerando que a avaliação formativa e a regulação precisam ser contempladas no ensino da produção escrita e também planejadas, apresentaremos outro instrumento, o “guia de correção” e outro procedimento de regulação, o “tutorial”, como ações didáticas complementares que contribuem para a aprendizagem da escrita. O primeiro, o “guia de correção”, orienta o aluno na apreensão dos elementos de que ele precisa revisar, bem como na reescrita de seu texto, de forma autônoma. O segundo, o “tutorial”, leva o aluno a refletir sobre seu texto e as mudanças que ele precisa efetuar nos diversos níveis textuais, ou aquelas relativas aos saberes teóricos e práticos no âmbito da formação inicial. Mediante esse gesto didático, a ênfase é dada à interação didática professor-aluno para propiciar a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento na concepção vygotskiana. Concebemos esses dois passos como ações complementares dos componentes avaliação formativa e regulação, que são etapas constitutivas da sequência didática.

Haja vista que nosso foco, nessa pesquisa, é o letramento acadêmico e a interface com a formação inicial do professor de línguas, buscamos abordar a questão da escrita e da avaliação de forma a verificar como a avaliação formativa, a regulação e todo o processo de mediação contribuem para: (a) desenvolver a capacidade linguístico-discursiva na produção dos gêneros acadêmicos Trabalho de Conclusão de Curso e artigo científico na língua estrangeira; e (b) examinar a construção dos saberes acerca da docência, bem como o grau de apropriação dos ‘saberes a ensinar’ e dos ‘saberes para ensinar’ (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; VANHULLE, 2009).

Subjaz a este trabalho<sup>3</sup> a concepção de que a avaliação da versão inicial do texto escrito nos termos acima descritos orienta e capacita o aluno a produzir a versão final do seu texto. Em uma outra perspectiva, a reescrita possibilita ao pesquisador verificar como o aluno se apropria dos saberes, como (re)constrói e (re)formula as concepções teóricas e se o faz. Permite igualmente examinar os saberes teórico-metodológicos que o sujeito-escritor mobiliza em seu texto ao discorrer sobre seu objeto de pesquisa no contexto de formação inicial.

## **2 A escrita: caracterização e reflexões didáticas para sua avaliação e regulação**

O ensino e aprendizagem da produção escrita constituem um campo de muito destaque nas pesquisas em níveis nacional e internacional, dada a sua “complexidade” (SCHNEWLY, 1988, 2008; VYGOTSKI, 2009) e as dificuldades relatadas nas línguas primeira e estrangeira. Tais dificuldades são igualmente constatadas em todos os níveis de ensino, seja ele Fundamental, Médio ou Superior (*cf.* ASSIS, 2014, 2015; BOCH; GROSSMAN, 2015; DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010; PARAHYBA, 2011; PARAHYBA; LEURQUIN, 2015; PEREIRA; GRAÇA, 2015; SCHNEUWLY, 2008). Com base nessas publicações, fica evidente que os problemas e as dificuldades relacionadas com o ensino e a aprendizagem da escrita continuam sendo palco de muitas discussões e investigações. Disso decorre o fato de que tanto os aprendizes de produção escrita quanto os docentes responsáveis por seu ensino têm um longo caminho a percorrer para sanar as dificuldades, considerando as tensões geradas em ambas as partes no que diz respeito ao seu ensino e à sua aprendizagem. Dada essa constatação, cabe-nos questionar: (a) a que se devem as dificuldades na escrita?; (b) estariam as dificuldades relacionadas apenas à complexidade atribuída à escrita?; e (c) Como os processos de regulação e de mediação podem contribuir para a aprendizagem da escrita?

As dificuldades relacionadas com a escrita são atribuídas à complexidade que a caracteriza, ao ponto que Vygotski a compara com a “álgebra” quando argumenta que a escrita “é a álgebra da fala, uma forma mais difícil e complexa de linguagem intencional e consciente” (VYGOTSKI, 2009, p. 318). Tomando como referência essa visão, deduz-se que diversas operações complexas subjazem a essa atividade. Para Schneuwly (1988, p. 50-51), quando o aluno aprende a linguagem escrita, ele constrói uma nova função de linguagem. Do

---

<sup>3</sup> Este trabalho é um recorte de uma pesquisa intitulada: “Letramento acadêmico e a interface com a formação inicial do professor de línguas”

ponto de vista psicológico, há dois processos que precisam ser acionados e apreendidos. O primeiro implica a planificação do texto, que deve ocorrer ao longo da produção do texto. O segundo envolve a ação de estabelecer uma relação mediada com a situação material de produção. Nesse nível, trata-se de um funcionamento que requer gestão e controle que caracterizam a escrita. Noutros termos, a escrita permite que o sujeito escritor faça uma autogestão do sistema de produção de linguagem em geral. Schneuwly julga que a escrita pressupõe a transformação de um sistema de linguagem anteriormente constituído, nesse caso, a linguagem oral, que ocorre mediante operações com as quais o aprendiz da escrita vai diversificar e tornar mais complexas as operações de linguagem. Um discurso argumentativo, por exemplo, constitui um comportamento de linguagem difícil, que requer operações complexas (GOLDER, 1996).

Por outro lado, Schneuwly (1985, p.187-188) salienta outra operação essencial no tocante à escrita: o desenvolvimento da capacidade de reflexão consciente sobre a língua e a linguagem. Visto por outro prisma, o sujeito deve desenvolver o controle sobre seu comportamento de produção de linguagem ou de seu agir de linguagem. Segundo o autor, esse aspecto é imprescindível, devendo ocorrer além da capacidade de planificação e do distanciamento da relação do locutor com seu enunciado que a produção escrita requer, tendo em vista que “as possibilidades autorreflexivas da linguagem constituem mediadores influentes do comportamento de linguagem na aquisição da escrita”<sup>4</sup> (SCHNEUWLY, 1985, p. 201).

Paralelamente, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apresentam outras dimensões essenciais implicadas na capacidade de escrever, que abrangem três fenômenos: o psicológico, o linguageiro e o social. Cada um deles se desdobra em elementos variados que compõem todo o processo de produzir um texto escrito. De forma resumida, o primeiro incorpora a capacidade cognitiva, a afetividade e o sistema sensório-motor mobilizados pelo sujeito-escritor. O segundo leva em consideração a escrita dos pontos de vista pragmático, enunciativo, textual, sintático, lexical e ortográfico. O terceiro fenômeno, por sua vez, indica o lugar social no qual o texto é produzido e como este dita as normas e os valores ligados ao texto. Mostramos, assim, mesmo que de forma sucinta, os diferentes fatores que contribuem para apreender a complexidade da escrita e a relação com o seu ensino e sua aprendizagem.

Partindo do pressuposto de a escrita constituir uma ‘atividade complexa’, acreditamos que escrever na língua estrangeira aumenta o grau de dificuldade. O agir de linguagem na

---

<sup>4</sup>Nota de tradução: todas as citações em língua estrangeira foram traduzidas pelas autoras.

língua estrangeira implica um comportamento de linguagem muitas vezes diferente do comportamento daquele quando se escreve na língua materna. Isso, por sua vez, reforça o nível de dificuldade quando a capacidade linguístico-discursiva na língua estrangeira do sujeito-escriptor é pouco desenvolvida. Segundo Dolz e Schneuwly (2004); Bronckart (2006), há três tipos de capacidades de linguagem: a capacidade de ação, a capacidade linguístico-discursiva e a capacidade discursiva. O primeiro tipo de capacidade é relacionado ao contexto físico e sociosubjetivo observado na produção e na leitura. O segundo refere-se a elementos linguísticos e discursivos observados na produção textual e na leitura. O terceiro diz respeito à forma e à progressão observadas em determinado gênero. A dificuldade pode se intensificar quando o saber sobre determinado gênero inexistente, a exemplo dos gêneros acadêmicos aqui analisados (cf. PARAHYBA; LEURQUIN, 2015; PARAHYBA, 2011, 2017). No contexto do letramento acadêmico e da formação inicial, concebemos que outro fator concorre para acentuar a dificuldade da escrita: o domínio dos saberes de referência, a capacidade de discorrer sobre eles e a capacidade de incorporá-los em suas pesquisas com base em suas práticas.

A partir desse preâmbulo explicativo das dificuldades relacionadas com a escrita, abordaremos a noção de “didática da escrita” que resultou das pesquisas nas áreas de engenharia didática e da didática das línguas (BRONCKART et al, 1985). Para esse fim, faz-se necessário esclarecer a concepção de gênero e sua relevância para o ensino da oralidade e da escrita. Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 51), os gêneros “constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade”. Assim, pelo fato de os autores verem e atribuírem ao gênero outras dimensões além da caracterização do gênero e sua realização em uma situação de comunicação, eles conceberam o gênero como “mega-instrumento” para agir em situações de linguagem. Dolz e Schneuwly consideram o gênero um instrumento que medeia e potencializa o desenvolvimento das capacidades de linguagem. A compreensão da relevância do gênero textual na sua dimensão de prática de linguagem e como instrumento e objeto de ensino e de aprendizagem foi amplamente difundida nas duas últimas décadas. Na realidade, como afirmam Dolz e Abouzaid (2015, p. 7), “a abordagem pelos gêneros textuais se tornou algo inevitável na didática das línguas”.

A “didática da escrita” surgiu com o propósito de atender às necessidades em termos de ensino da escrita, além de constituir um meio para potencializar o desenvolvimento da capacidade do aluno de produzir gêneros escritos variados. Nas palavras de Dolz e Tupin

(2011, p. 90), foi desenvolvida “uma abordagem da produção escrita através do prisma do gênero textual como unidade organizadora de seu ensino”, sobretudo porque “as capacidades e as dificuldades dos aprendizes se reportam às dimensões específicas associadas ao gênero” (DOLZ; ABOUZAID, 2015, p. 10). O entendimento desses autores é de que “o aluno não aprende a falar e a escrever “em geral”; ele aprende práticas de linguagem nas situações de comunicação precisas” (DOLZ; ABOUZAID, 2015, p. 10).

A partir dessa compreensão do ensino e da aprendizagem da escrita, decorre a concepção e a apresentação do referencial metodológico para o ensino e a aprendizagem da produção textual, seja ela escrita ou oral: as sequências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2001; DOLZ; SCHNEUWLY, 1998; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Trata-se de um procedimento cujo foco consiste na “didatização do gênero” e na “elementarização” (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007), que visam à decomposição dos diferentes componentes do gênero, que serão objeto de ensino<sup>5</sup>.

### **3 Sequência didática como um dispositivo facilitador de ensino e de aprendizagem da escrita**

Focaremos inicialmente os princípios teóricos subjacentes às sequências didáticas de maneira a melhor apreender a pertinência desse procedimento metodológico e sua relevância para o ensino e aprendizagem de gêneros orais e escritos. Paralelamente à retomada desses princípios, objetivamos situar nossa proposta de trabalho atinente à questão de avaliação formativa e regulação, e fundamentá-la a partir dos referidos princípios.

Os princípios teóricos que orientaram a elaboração do procedimento sequência didática abrangem “escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas que guiaram sua elaboração e as suas principais finalidades visadas” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 108-110). Retomaremos a seguir esses princípios focando apenas quatro pontos nos quais nossa proposta se enquadra: (a) relativo à escolha pedagógica, que incorpora a avaliação formativa e, por conseguinte, a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem; (b) relativo à escolha psicológica, que tem como finalidade a conscientização do aluno acerca de seu comportamento de linguagem; (c) relativo à escolha linguística, que subjaz a atividade de

---

<sup>5</sup> A equipe genebrina desenvolveu estudos utilizando a sequência didática como dispositivo para o ensino e aprendizagem da escrita e da oralidade. Embora as sequências didáticas tenham sido concebidas para o contexto escolar e para o francês, língua materna, o seu uso para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como em contexto acadêmico está bastante difundido aqui no Brasil. A exemplo, podemos citar os trabalhos de Parahyba (2011); Parahyba e Leurquin (2015); Leurquin (2017); Gondim (2017), entre outros.

linguagem para fins de produção de textos, a saber, gêneros de textos, e de discursos; e (d) relativo às finalidades gerais do procedimento. Em uma das finalidades, os idealizadores das sequências didáticas preceituam “desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de auto-regulação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110). Fica evidente que os pontos elencados acima convergem para um propósito único: favorecer a aprendizagem e, por conseguinte, o desenvolvimento do aluno, em conformidade com a concepção vygotskiana de desenvolvimento.

Mediante essa explanação acerca das bases teóricas e didáticas, buscamos estabelecer uma relação entre o procedimento de avaliação e de regulação que a sequência didática rege e nossa proposta do uso da ferramenta “guia de correção”, acompanhada do tutorial, em especial no contexto de letramento acadêmico. Concebemos que ambos constituem ações complementares no âmbito do procedimento sequência didática, que podem desmistificar para o aluno o que a avaliação representa. Ao mesmo tempo, têm o potencial de levar o aluno a apreender a importância do papel da avaliação, da regulação e da mediação, e seus efeitos na sua aprendizagem e seu desenvolvimento, bem como para sua formação.

#### **4 Avaliação, regulação e mediação**

Antes de abordar a questão de avaliação formativa e de regulação, conforme preceituado pelas sequências didáticas, e como ambas as modalidades foram concebidas nas etapas de ensino, é necessário compreender primeiro o fator tensões, gerado pela avaliação e, em segundo lugar, a representação que se tem dela em geral, bem como da própria correção e da reescrita.

É notório que a avaliação é geradora de tensões ou dualidades (MOTTIER LOPEZ, 2007). A autora esclarece que há estudos sobre o tema que apresentam uma conotação negativa das tensões em função “de obstáculos, vieses, dificuldades, contradições, incompreensões, rupturas [e] de impossibilidades” (p. 17). Outros estudos avaliam que as tensões têm um potencial de serem produtivas e geradoras de desenvolvimento. Fica evidente que, ao mesmo tempo em que se associa uma conotação negativa à avaliação e às tensões por ela geradas, tem havido uma compreensão de que a avaliação pode ser fonte de desenvolvimento. Segundo Mottier Lopez (2009), faz-se necessário considerar e examinar essas tensões em interação. Assim, as duas perspectivas são igualmente válidas.

As tensões, bem como a falta do saber em torno da avaliação da escrita, estampam fortes marcas nas representações do docente e do aluno (PARAHYBA, 2011). Em função disso, não se atribui o devido valor à avaliação e à sua relevância no processo de aprendizagem da produção escrita. Isso acaba repercutindo nas práticas de ensino e na maneira como o aluno vê sua capacidade de escrever. Assim, algumas crenças, tais como a ineficácia da reescrita, documentadas na literatura (GARCEZ, 1998; LEKI, 1990), têm um reflexo no agir do professor e na capacidade de ação do aluno. Face a essas práticas sedimentadas relativas à avaliação e a seus efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, muitos estudos evidenciaram o valor da avaliação formativa (ALLAL, 2007; SCHNEUWLY, 2009a). Na visão de Mottier Lopez et al (2010, p. 49), deve-se construir uma “cultura de responsabilidade e de validação compartilhada” entre professor e aluno, considerando que ela favorece a regulação da aprendizagem.

As sequências didáticas, na sua essência, preconizam a avaliação formativa, a regulação e a mediação em grande parte do ciclo das etapas de ensino. Seu propósito consiste em proporcionar a aprendizagem da escrita de gêneros variados, a superação das dificuldades e, sobretudo, uma aprendizagem consciente. A reescrita é parte integrante dos módulos que compõem a sequência e corresponde à produção final. Esta, além de ser objeto de avaliação somativa, permite ao aluno exercitar os elementos que foram alvo de ensino nos módulos, durante os quais os problemas apontados na avaliação da produção inicial são focados. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) esclarecem que a produção final permite ao aluno: a) observar as metas a serem alcançadas e ter um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem; b) regular e controlar seu comportamento de linguagem durante a revisão e a reescrita e c) avaliar o progresso alcançado no objeto ensinado. No contexto do presente artigo, acrescentaremos um quarto ponto: d) avaliar a (re)construção dos saberes no âmbito do letramento acadêmico e da formação inicial.

Em suma, fica evidente que o procedimento sequência didática não consiste apenas na preparação de oficinas e na aplicação de um conjunto de exercícios. A concepção de sequência didática exige um acompanhamento do processo e dos passos de aprendizagem, ou seja, a maneira como o professor vai mediar o processo de aprendizagem. Assim, além dos saberes a ensinar na preparação da sequência didática, faz-se necessário um saber para ensinar que possibilite que o professor incorpore, de forma sistemática, o espaço para mediação. Neste espaço, deve intervir “regulando” a aprendizagem em função das necessidades reais dos aprendizes.



Abordaremos a seguir nossa proposta do ‘guia de correção’ e do tutorial, e sua função complementar às ações previstas na sequência didática, conforme adiantamos. O guia de correção<sup>6</sup> consiste em um quadro que chamaremos de “*feedback* com base em códigos” (FERRIS, 2003; LEKI, 1990). Seu propósito, na qualidade de instrumento de (auto)regulação, é servir de referência para que o aluno possa interpretar os erros<sup>7</sup> apontados em seu texto e orientá-lo na reescrita. O guia reúne categorias de erros diferentes apresentados em forma de abreviações, acompanhadas de seu significado, além de sinais de pontuação solicitando acréscimos, esclarecimentos ou apontando inadequação. O conjunto incorpora uma gama de pontos, variando do mais simples ao mais complexo, abrangendo elementos linguísticos e discursivos do gênero em foco. Assim, o guia de correção representa um instrumento importante para o docente e para o aluno. Entendemos que ele contribui para orientar as ações de regulação do professor e guia o aluno na ação de reescrita de seu texto, devendo seu uso ser concomitante com o processo de mediação e de interação, em especial quando as dificuldades não foram solucionadas.

Para esse fim, concebemos o tutorial<sup>8</sup> como processo igualmente importante, na medida em que a interação didática professor-aluno pós-avaliação constitui um “gesto” didático (SCHNEUWLY, 2009b) relevante, partindo do princípio de que a regulação “é coconstruída no diálogo entre o aprendiz e o formador” (ALLAL, 1999, p. 37). Segundo a concepção construtivista da avaliação formativa, entendemos que o uso do tutorial, como gesto didático, fomenta a regulação interativa (ALLAL, 1999; MOTTIER LOPEZ, 2007) propiciando espaço de esclarecimentos para o aluno, inclusive no contexto de ensino superior. Assim, mediante o tutorial, o aluno é levado a refletir sobre seu texto e sobre as alterações que precisam ser efetuadas nos diversos níveis do texto. Seu objetivo consiste em desenvolver a capacidade de autorreflexão sobre a escrita e o processo de aprendizagem. Em suma, na

---

<sup>6</sup> O guia de correção é uma adaptação do guia de Azar (1981). Porém, além da adaptação, foram acrescentados outros pontos considerados pertinentes e complementares para a (auto)regulação na aprendizagem da escrita (cf. PARAHYBA, 2011). O guia foi redigido em inglês. Para a presente pesquisa, reformulamos alguns pontos, utilizando terminologia contida na arquitetura textual (BRONCKART, 2006).

<sup>7</sup> Concebemos “erro” na produção escrita como indicador de problemas e/ou dificuldades no texto (gênero acadêmico) do aluno, que precisam ser sanados.

<sup>8</sup> Adotamos o termo tutorial a partir do conceito ‘*oral conferencing*’, usado por alguns autores na literatura sobre o ensino da língua inglesa como língua segunda ou estrangeira (COHEN, 1990; FERRIS, 2003; LEKI, 2005). Segundo esses autores, o procedimento “*oral conferencing*” pode levar a melhores resultados em comparação com os comentários escritos, quando os alunos se empenham na atividade. Assim, o tutorial é uma sessão de acompanhamento e ensino individual dado ao aluno que solicita ajuda pelo fato de enfrentar ainda obstáculos para a resolução dos problemas em seu texto, com vistas à sua reescrita ou produção da versão final. O procedimento, ou gesto, consiste, especialmente, em levar o aluno a fazer uma autorreflexão sobre seus erros, ou seja, uma ‘autorregulação’. Nosso entendimento é o de que deve ser um procedimento sistemático de forma que o aluno apreenda seu potencial e seu valor para a aprendizagem da escrita.

concepção de Friedrich (2010, p. 124), “o aluno constitui-se como ator de sua própria aprendizagem no sentido de que [...] deve moldar para si uma [capacidade] de fazer”.

Há de se salientar que o procedimento acima citado se adequa essencialmente para adultos aprendizes da escrita, como é o caso da nossa pesquisa, cujo foco é o letramento acadêmico e a sua interface com a formação inicial. Julgamos que o referido procedimento e as ações implicadas na sua utilização com crianças seriam complexos, tendo em vista a proposta de interação entre professor e aluno, na medida em que propicia um espaço de esclarecimentos, de explicitações e de argumentação. Por outro lado, “As convenções genéricas mais abstratas são difíceis de assimilar para os alunos mais novos” (DOLZ; ABOUZAID, 2015, p. 22). Do mesmo modo, ao fazer uma análise da psicologia da criança em Vygotski, Friedrich (2010, p. 42-43), indaga: “como podemos analisar o pensamento da criança, sua maneira de construir conceitos com um método que exigiria recorrer à auto-observação, à percepção interior e à fala da criança?”. Em seguida, a autora informa que, segundo entendimento de Vygotski, seria uma atividade muito laboriosa.

Em suma, todas as ações de regulação e de mediação, como gestos didáticos e de interação didática, sejam elas realizadas com crianças ou com adultos, têm como propósito o desenvolvimento da capacidade de escrever o gênero, objeto de ensino.

## 5 Ensino, mediação e sua relação com o desenvolvimento

Por se tratar de uso de sequência didática, na qualidade de instrumento para o ensino e aprendizagem da escrita, e do princípio de regulação e mediação que a caracteriza, iniciaremos a discussão sobre desenvolvimento propiciado pela consciência do aprendiz acerca de sua aprendizagem a partir do tutorial. Iremos nos apoiar na concepção vygotskiana de “tomada de consciência dos conceitos científicos” (VYGOTSKI, 2009). Focaremos igualmente a compreensão do psiquismo e a relação do sujeito com o mundo, na visão deste autor, discutida por Friedrich (2010). Na sua análise a respeito dos métodos diretos e indiretos e dos instrumentos de análise no campo da psicologia discutidos por Vygotski, Friedrich explica:

uma interpretação ou uma reconstrução de um fato realiza-se sempre por intermédio de um conhecimento já existente [...] que *medeia*<sup>9</sup>, seja de forma direta na qualidade de conhecimento, seja sob a forma de um instrumento,

---

<sup>9</sup> Grifo da autora

constrói graças a ela a produção do conhecimento do fato em questão.  
(FRIEDRICH, 2010, p. 47)

Na visão da autora, para analisar um “instrumento”, que ela denomina metaforicamente de “filtro” ou “peneira”, e que funciona como tal

não basta conhecer os resultados da filtragem, aquilo que “sai” depois da seleção; é também necessário saber o que foi filtrado, portanto aquilo que não passou, aquilo que foi colocado de lado, aquilo que não foi selecionado. Para provar que o psiquismo trabalhou, é necessário mostrar que houve seleção e, por essa razão, deve-se completar as pontas da série que conhecemos por uma *reconstrução* daquilo que não passou pelo filtro, daquilo que se encontrava na entrada do filtro e ali permaneceu.  
(FRIEDRICH, 2010, p. 51. Grifo nosso)

A metáfora de filtro e de peneira no contexto de mediação e de tutorial é precisamente o saber que foi apreendido e incorporado pelo aluno, sujeito-escritor, e o restante do saber de que ele precisa se apropriar. Em uma perspectiva que se enquadra nessa discussão, podemos considerar que o filtro e a peneira configuram também o instrumento guia de correção, que constitui um primeiro passo da regulação ou filtragem dos problemas da escrita.

Ainda na perspectiva de instrumento, ao explicitar o objeto do instrumento psicológico segundo a concepção de Vygotski, Friedrich (2010, p. 59-60) explica que “esse instrumento é um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole”. Tais efeitos remetem ao conceito de “tomada de consciência”. Segundo essa concepção, entendemos que o tutorial potencializa “a tomada de consciência e o domínio da própria linguagem” (VYGOTSKI, 2009, p. 321). Assim, o aluno toma consciência de seu agir de linguagem e de sua aprendizagem.

Isso nos remete de imediato ao conceito de “ferramentas de ensino” e ao trabalho do professor no processo de construção do objeto de ensino. Segundo Schneuwly (2008), essas ferramentas não são materiais, na medida em que o trabalho do professor tem como objeto os processos psíquicos dos aprendizes. Dessa maneira, o entendimento de Vygotski (1985, p. 39) de que “os instrumentos psicológicos são elaborações artificiais; são sociais por natureza e não orgânicos ou individuais; são destinados ao controle dos processos do próprio comportamento ou dos outros” salienta o papel do professor, na medida em que o ensino tem como objetivo trabalhar nos modos de pensar, de falar e de agir mediante o uso de signos ou sistemas semióticos como ferramenta (SCHNEUWLY, 2008). Na visão desse autor, o trabalho do professor tem por objeto a transformação desses modos ao esclarecer que:

O professor na qualidade de trabalhador é um agente de transformações [que produz], por meio das ferramentas semióticas, uma série particularmente complexa de funções psíquicas como a escrita e a leitura, atividades de linguagem altamente desenvolvidas; ou como os modos de pensar disciplinares se manifestam, por exemplo, nos conceitos científicos, ou ainda como formas elaboradas de expressões artísticas ou artesanais. (SCHNEUWLY, 2009b, p. 31)

Podemos deduzir que o desenvolvimento é um fenômeno de “causa e efeito”. Na sua análise de transformação propiciada pelo ensino, Clot (2002, p. 21) explica que “o desenvolvimento interno encontra inicialmente seus recursos externamente, nas aprendizagens. Estas se metamorfoseiam, então, em uma segunda fonte de desenvolvimento, o qual deve encontrar, mediante um choque de volta, novos recursos do lado do sujeito”. Nessa perspectiva, os “recursos externos” constituem tudo o que se relaciona ao ensino (incorporamos a regulação e o tutorial). Por sua vez, “os recursos do lado do sujeito”, que denominamos de “recursos internos”, são ativados mediante o ensino, levando assim à aprendizagem e, por conseguinte, gerando o desenvolvimento. Destaca-se, dessa maneira, a relevância do papel da escola e do professor mostrando a relação entre ensino, mediação, transformação e desenvolvimento. Visto por outro prisma, o desenvolvimento é inteiramente dependente da educação e do ensino (PARAHYBA, 2017).

A seguir, apresentaremos alguns exemplos<sup>10</sup> dessa transformação no contexto de nossa pesquisa, analisando em especial a construção dos “saberes de referência”<sup>11</sup> (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; VANHULLE, 2009), pelos alunos em formação inicial, a partir do gênero acadêmico, nosso objeto de estudo. Salientamos que o foco de nossa reflexão sobre a sequência didática e todas as ações relacionadas à avaliação formativa e à regulação não está centrado apenas na aplicação do procedimento e na demonstração de seus efeitos na apropriação do gênero acadêmico. Entendemos que a sequência didática constitui um conteúdo, um saber de referência, no contexto de formação. Dessa maneira, além da verificação de como os saberes de referência são mobilizados, focamos igualmente a capacidade do aluno em transformá-los naquilo que Vanhulle (2009) denomina de “saberes práticos”, no âmbito de sua própria pesquisa. Noutros termos, estamos diante dos “saberes a ensinar” e “saberes para ensinar” (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009, p. 17-18) dos aprendizes da escrita. Segundo os autores, os saberes a ensinar são os conhecimentos sobre o objeto de ensino e os saberes para ensinar são os conhecimentos sobre a didática que

---

<sup>10</sup>Apresentamos aqui um recorte da pesquisa de pós-doutorado ainda em curso.

<sup>11</sup> Schneuwly (2009a) qualifica os saberes de referência como “científicos ou especializados”

propiciem meios para que o objeto de ensino seja efetivamente transformado em objeto ensinado.

## 6 Um breve olhar sobre a construção dos saberes revelados nos textos

Antes de iniciar a apresentação de dados analíticos, faz-se necessário contextualizar a pesquisa aqui contemplada e como os dados foram gerados. A coleta de dados se deu no âmbito de uma disciplina denominada “Compreensão e produção textual na língua inglesa”, ofertada no último período de graduação do Curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Pernambuco. Entre os gêneros sugeridos na ementa da disciplina, o gênero acadêmico foi selecionado em comum acordo com os alunos como objeto de ensino e de aprendizagem. Dentre esse universo, optamos pelo Trabalho de Conclusão de Curso – TCC e pelo artigo acadêmico.

Nossa motivação em realizar essa pesquisa e as atividades de ensino decorreu das tensões reais observadas por nós e vivenciadas pelos alunos em formação inicial (PARAHYBA; LEURQUIN, 2015) em função da dificuldade de eles produzirem seus textos na língua estrangeira e em conformidade com as especificidades linguístico-discursivas dos referidos gêneros. Outro elemento de tensão se relaciona com os conteúdos e os saberes de referência que irão integrar seus textos. Dessa maneira, julgamos oportuno promover o letramento acadêmico mediante o dispositivo sequência didática e através da didatização e da “elementarização” (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007) das partes constitutivas do gênero TCC ou artigo.

Para prosseguir com a elaboração do modelo didático, presumimos que os gêneros escritos em foco constituem “macro gêneros” que incorporam um outro gênero, a saber, o resumo ou *abstract*. Assim, ao todo, foram elaboradas seis sequências didáticas: (1) Introdução; (2) Fundamentação teórica; (3) Metodologia; (4) Análise e resultados; (5) Conclusão e (6) Resumo. Acrescentamos outra sequência didática, que teve como objeto de ensino o gênero oral, contemplando assim a apresentação do TCC ou a comunicação oral, perfazendo ao todo sete sequências didáticas.

A avaliação foi realizada em cada versão inicial para todas as partes constitutivas do gênero em foco, seguida pela regulação e pelo tutorial pós-avaliação em todas as sequências. Consideramos dois níveis: as capacidades de linguagem e a capacidade de mobilizar os saberes, isto é, capacidade de mobilizar os saberes necessários para responder a necessidades gerais apresentadas na sala de aula sobre uma sequência didática. Contudo, para efeitos de

análise no presente trabalho, focamos apenas a questão dos saberes a ensinar e dos saberes para ensinar. No que se refere aos saberes a ensinar, o foco é a língua inglesa, considerando igualmente o texto e o gênero textual como referência. Selecionamos dois TCC, cujo tema é o ensino e aprendizagem da escrita em inglês mediante sequências didáticas. Convém salientar que examinamos igualmente os projetos de pesquisa que deram origem a esses trabalhos, mesmo que não tenham sido alvo do projeto de letramento acadêmico. O objetivo consistiu em verificar o tipo e o grau de letramento acadêmico na fase anterior ao ensino do gênero em foco. Dessa maneira, nossa análise concentrou-se nos seguintes aspectos, relacionados com a sequência didática, que constituem as categorias de análise: (1) tipo de saber; (2) abordagem de avaliação; e (3) a própria avaliação do uso da sequência didática e seus efeitos nos alunos (seus sujeitos de pesquisa).

De acordo com os critérios estabelecidos<sup>12</sup> (ver quadro 1), o primeiro item que analisa o saber do estudante sobre a sequência didática nos dois projetos é superficial. Este aspecto pode ser observado no excerto no qual Carla afirma que a sequência didática “*is divided in four steps*”. A partir disso, pode-se deduzir que para a aluna os módulos constituem apenas uma etapa. Esse entendimento das quatro etapas permanece nas duas versões do TCC dessa aluna. Neste caso, a aluna necessita aprofundar seu conhecimento sobre as etapas de uma sequência didática, haja vista que os módulos podem ser multiplicados de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Por sua vez, Laura explica que: “*The project aims to guide students in the production of a short text/ throughout successive writing activities applying the didactic sequence method*”. Neste caso, a aluna entende que a produção de um texto escrito consiste em uma série de atividades de escrita mediante a sequência didática, sinalizando seu grau de saber acerca de seu objeto de estudo. Essas constatações em ambos os casos constituem um claro indício de que, na elaboração do projeto, as alunas não haviam se apropriado, de forma integral, do conteúdo do objeto de suas pesquisas.

No entanto, nos dois trabalhos analisados, em ambas as versões do TCC, há um aprofundamento do saber acerca da sequência didática. Ao fundamentar em que consiste a fase inicial da sequência didática, Laura introduz o conceito de ‘gênero’ e a relevância de trabalhar com algumas amostras: “*In this stage the teacher must indicate the genre they are going to work with and the use of some samples of the genre may help*”. Do mesmo modo, Carla demonstra maior entendimento do procedimento, bem como de sua importância na

---

<sup>12</sup> Adotamos os seguintes critérios: “consta no texto”, “superficial” e “ausência” para verificar o grau do saber. O primeiro demonstra uma apropriação do objeto. O segundo indica que o aluno precisa aprofundar seu conhecimento e sua aprendizagem. O terceiro critério aponta a ausência do conhecimento.

construção do saber quando afirma: “*The final production is the stage where the learners will be able to put in practice all the knowledge built and acquired during the workshops*”.

**Quadro 1-** Resumo das categorias analisadas

Aluno	Saber sobre SD <sup>13</sup>			Aborda avaliação			Avaliação do uso da SD		
	PP	TCCVI	TCCVF	PP	TCCVI	TCCVF	PP	TCCVI	TCCVF
Laura	*	√	√	-	√	√	*	√	√
Carla	*	√	√	-	*	*	-	-	√

Fonte: Elaboração própria das autoras.

No tocante ao saber sobre avaliação, ambas as alunas usam o conceito “*Formative Assessment*” nas duas versões, muito embora elas não definam essa modalidade de avaliação. Contudo, o entendimento do seu propósito torna-se claro na versão final do TCC, quando ambas as alunas abordam o tópico que fala sobre os módulos e sua função. Na visão de Carla, a sequência tem a avaliação formativa porque “*it allows the students to acquire and construct knowledge during the process*”. Assim, seu entendimento é de que a sua função é a construção do saber. Essa afirmação evidencia a importância da avaliação formativa, na medida em que seus efeitos propiciam aprendizagem e, por conseguinte, desenvolvimento.

Observamos que não há menção do conceito “regulação” em ambos os trabalhos. No entanto, fica implícito que os módulos constituem momentos de regulação para resolver os problemas da escrita e para a construção do saber. Outra perspectiva nos revela que a prática avaliativa das alunas em formação está sendo repensada. Assim, Laura demonstra seu “repensar” utilizando modalizações e o conceito “instrumentos”: “*In the modules, which can and must be more than one to attend the biggest quantity of problems, the teacher can focus on the problems presented in the first production, giving to the students, instruments to help solving them*”.

Ademais, é interessante observar a avaliação que Laura faz a respeito dos módulos em sua produção final, tendo sido solicitada para reformular e explicitar seu ponto de vista acerca da “necessidade de reformular as oficinas e a sequência didática”: “*A possible change could be the expansion of the modules related to the verb tenses*”. Assim, ao mesmo tempo em que a relevância da sequência didática é destacada, Laura ressalta que outras ações didáticas podem ser necessárias para alcançar os objetivos. Sua avaliação é clara, mediante o uso dos

<sup>13</sup> **Legenda:** SD = sequência didática; PP = projeto de pesquisa; TCCVI = TCC produção inicial; TCCVF = TCC produção final; √ Consta no texto; \* Superficial; - Ausência.

modalizadores “*a possible; could be*”, bem como do seu entendimento do possível aumento de módulos, “*expansion of the modules*”, necessários para a regulação.

Quanto ao terceiro ponto de análise, nosso objetivo consistiu em examinar se as alunas (em formação inicial) avaliam o uso que fizeram da sequência didática e como o fazem a partir de suas experiências. A relevância desse procedimento metodológico é evidenciada em ambos os trabalhos, muito embora seja em níveis diferentes. Na versão final do resumo do TCC de Carla, mediante sua afirmação de que a sequência didática “*served as foundation*”, ela demonstra que a considera como ‘base’ ou ‘instrumento fundamental’ na sua pesquisa. De maneira correlata, na conclusão, Carla aborda a relevância do gênero textual no processo de aprendizagem quando ela afirma que “*it was clear the influence of the textual genre on students’ dedication to write and also the progression on the students’ writing*”, demonstrando dessa maneira, a importância de tomar como base o gênero textual para o ensino da produção escrita.

Por sua vez, na versão final do TCC, Laura, além de explicitar a relevância do procedimento metodológico sequência didática para o desenvolvimento da capacidade de escrita de seus alunos, sujeitos de pesquisa, ela vai além da avaliação. No excerto que segue, podemos perceber que Laura apresenta uma validação da sequência didática, evidenciando sua voz de pesquisadora e professora. Ela alerta e faz recomendações àqueles que pretendem utilizar a sequência didática (voz social) sobre as ações didáticas necessárias para alcançar os objetivos de ensino e de aprendizagem da escrita: “*As the researcher of this work, I say to the teachers who intend to use the didactic sequences and /or teaching writing, that it takes a lot of planning to have a good performance and also a reasonable amount of time to conduct the modules*”.

Em resumo, as avaliações de ambas as alunas evidenciam claramente a existência das categorias aqui analisadas. Observamos tanto os saberes a ensinar no caso de Carla quando mostra a influência do gênero textual no ensino da escrita em língua inglesa, quanto os saberes para ensinar demonstrados por Laura quando ela faz suas ponderações significativas em relação ao uso da sequência didática enquanto procedimento metodológico.

## 7 Conclusão

A título de conclusão, a partir das reflexões que propusemos fazer neste trabalho, podemos delinear as seguintes considerações: primeiramente, a necessidade de pensar o dispositivo sequência didática como processo e não apenas a sua aplicação. Noutros termos,



faz-se necessário focar e destacar o papel do professor no processo de regulação, bem como a necessidade de sistematizar o acompanhamento, a mediação e o tutorial pós-avaliação. Tais gestos didáticos e a interação didática são propiciadores de aprendizagem e de desenvolvimento. Em segundo lugar, a validade da regulação é refletida na participação dos alunos em formação inicial na transformação dos objetos de ensino em objetos ensinados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2009). Nesse sentido, cabe ao professor mediar o aluno na construção do saber mediante a autorregulação e a autorreflexão.

Em suma, esse gesto do professor vai além da facilitação dos ajustes necessários no uso da linguagem. Consideramos que o aluno é levado igualmente a ser autor das transformações na sua capacidade de construir o saber relativo ao seu objeto de pesquisa, sobretudo porque “o saber não é dado, nem adquirido, é *mostrado, acentuado e demonstrado pelo professor*”<sup>14</sup> (FRIEDRICH, 2010, p. 124).

## Referências

ALLAL, L. Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In: DEVOPER, C.; NOËL, B. (Ed.). **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs, modèles, pratiques et contextes**. Bruxelles: De Boeck, p. 35-56, 1999.

\_\_\_\_\_. Régulations des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In: ALLAL, L.; MOTTIER LOPEZ, L. (Dir.). **Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation**. Bruxelles: De Boeck, p. 7-23, 2007.

ASSIS, J. A. Ações do professor e do universitário nas práticas de ensino e de aprendizagem da escrita acadêmica: o papel da avaliação e da reescrita no processo de apropriação do gênero resenha. **Eutomia**, Recife, v, 2, n, 14, p.543-561, 2014.

\_\_\_\_\_. “Eu sei mas não consigo colocar no papel aquilo que eu sei” Representações sobre os textos acadêmico-científicos. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Orgs.). **Letramento e Formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de Letras, p. 423-454, 2015.

AZAR, B. S. **Understanding and using English grammar**. New Jersey: Prentice-Hall, 1981.

BOCH, F.; GROSSMAN, F. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas. In: RINCK, F.; BOCH, F.; ASSIS, J. A. (Orgs.) **Letramento e Formação universitária: formar para a escrita e pela escrita**. Campinas: Mercado de letras, p. 283-307, 2015.

BRONCKART, J. P. et al. **Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1985.

---

<sup>14</sup>Grifo nosso.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. de L. M. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CLOT, Y. **Avec Vygotski**. Paris: Dispute, 2002.

COHEN, A. **Language learning: insights for learners, teachers and researchers**. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

CORDEIRO, G. S.; SCHNEUWLY, B. La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. In : **Recherche et Formation**, n. 56, p. 76-79, 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Genres et progression en expression orale et écrite: éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. **Enjeux**, n. 37-38. p. 49-74, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). Tradução de Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. **S'exprimer em français**: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Bruxelles: De Boeck, 2001.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Tradução de Fábio Decândio e Anna Raquel Machado. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J. ; TUPIN, F. La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. **Recherches em éducation**, n. 12, p. 82-97, 2011.

DOLZ, J.; ABOUZAIID, M. Pluralidade dos gêneros e singularidade do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 5-25, 2015.

FERRIS, D. Responding to writing. In: KROLL (Ed.). **Exploring the dynamics of second language writing**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 119-140, 2003.

FRIEDRICH, J. **Lev Vygotski**: médiation, apprentissage et développement: une lecture philosophique et épistémologique. Carnets des Sciences de l'Éducation. Genève: Université de Genève, 2010.

GARCEZ, L. H. C. **A Escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. da UNB, 1998.

GOLDER, C. **Le développement des discours argumentatifs**. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1996.

GONDIM, A. A. L. **Formação de professor com foco na produção de material didático de português língua estrangeira**. 2017. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. **Savoirs en transformation**: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation. Bruxelles: De Boeck, 2009.

LEKI, I. Coaching from the margins: issues in written response. In: KROLL, B. (Ed.). **Second language writing**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 57-68, 1990.

LEURQUIN, E. V. L. F. A escrita no ensino superior e os efeitos do desenvolvimento profissional na formação do professor de língua materna. **Scripta**, v. 21, p. 165-186, 2017.

MOTTIER LOPEZ, L. Constitution interactive de la microculture de classe: pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire? In: ALLAL, L.; MOTTIER LOPES, L. (Dir.). **Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation**. Bruxelles: De Boeck, p. 149-169, 2007.

MOTTIER LOPEZ, L. et al. Les interactions de la régulation entre l'enseignant et ses élèves: expérience d'une recherche collaborative. In: LAFORTUNE, L. et al. (Dir.). **Approches affectives, métacognitives et cognitives de la compréhension**. Québec: Presses de l'Université de Québec, p. 33-49, 2010.

PARAHYBA, F. D. **Avaliação e reescrita**: desenvolvimento das capacidades de produção textual em inglês. 2011. 412 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Inglesa). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

\_\_\_\_\_. Didática da escrita: reflexões sobre o desenvolvimento da capacidade de produção escrita. **Revista Eutomia**, Recife, v. 1, n. 19, p.178-199, 2017.

PARAHYBA, F. D.; LEURQUIN, E. Um retrato da formação inicial de professores de línguas: duas cenas. **Revista Eutomia**, Recife, v. 1, n. 15, p. 288-314, 2015.

PEREIRA, L. A; GRAÇA, L. Formação dos Professores para o ensino da produção de textos escritos: possíveis e impossíveis. In: LEURQUIN, E; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F (Orgs.) **Formação docente**: textos, teorias e práticas. Campinas: Mercado de Letras, p. 55-74, 2015.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p.17-28, 2009a.

\_\_\_\_\_. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, p. 29-43, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Vygotski, l'école et l'écriture**. Cahier, 118. Genève: Université de Genève, 2008.

\_\_\_\_\_. **Le langage écrit chez l'enfant**: la production des textes informatifs et argumentatifs. Paris: Delachaux et Niestlé, 1988.

\_\_\_\_\_. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: SCHEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (Dir.). **Vygotski aujourd'hui**. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, p. 169-201, 1985.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de Roxane Rojo, Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VANHULLE, S. Savoirs professionnels et construction sociodiscursive de l'agir. **VALS-ASLA**: Bulletin Association Suisse de Linguistique Appliquée, n. 90, p.167-188, 2009.

VYGOTSKI, L. S. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In: SCHNEUWLY, B.; BRONCKART, J. P. (Dir.). **Vygotski aujourd'hui.** Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, p. 95-117, 1985.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Data de recebimento: 31 de janeiro de 2018.

Data de aceite: 6 de maio de 2018.