

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ADRIANE SILVA DOS REIS

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NA  
FORMAÇÃO INICIAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

PATO BRANCO – PR

2018

ADRIANE SILVA DOS REIS

**ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA NA  
FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Trabalho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Didiê Ana Ceni Denardi

PATO BRANCO – PR

2018

R375e Reis, Adriane Silva dos.  
Ensino e aprendizagem de escrita em língua inglesa na formação inicial / Adriane Silva dos Reis. -- 2018.  
182 f. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Didiê Ana Ceni Denardi  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.  
Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR, 2018.  
Bibliografia: f. 164 - 167.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Escrita - Estudo e ensino. 3. Professores - Formação. 4. Gêneros literários. 5. Linguagem e línguas. I. Denardi, Didiê Ana Ceni, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 469

Ficha Catalográfica elaborada por  
Suélem Belmudes Cardoso CRB9/1630  
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



Ministério da Educação  
**Universidade Tecnológica Federal do Paraná**  
Câmpus – Pato Branco  
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
Programa de Pós-Graduação em Letras



---

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Título da Dissertação n.º 23**

**“Ensino e Aprendizagem de Escrita em Língua Inglesa na  
Formação Inicial”**

por

**Adriane Silva dos Reis**

Dissertação apresentada às quatorze horas, do dia três de outubro de dois mil e dezoito, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Banca examinadora:

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Didiê Ana Ceni Denardi**  
UTFPR/PB (Presidente)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mariese Ribas  
Stankiewicz**  
UTFPR/PB

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Letícia Lemos Gritti**  
UTFPR/PB

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Paula Marques Beato  
Canato**  
UFPR/CT

---

**Prof. Dr. Anselmo Pereira de Lima**  
Coordenador do Programa de Pós-  
Graduação em Letras – UTFPR

A via original deste termo, devidamente assinada, encontra-se em arquivo junto ao PPGL.

*A Mãe Padroeira do Brasil:  
Nossa Senhora Aparecida, por me  
abençoar ajudando-me até chegar aqui.  
Aos meus pais, Adão e Adelir, por não  
medirem esforços nesta caminhada.  
Ao meu amor, Sidharta.  
Aos meus irmãos, Vanderlei, Valdeni,  
Valdinei, Fabiano e Luciano.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me dar forças, por me abençoar e permitir-me a oportunidade de estar aqui, desenvolvendo e aprendendo dia após dia. Senhor, muito obrigada por atender as minhas orações e por me abençoar durante o desenvolvimento desta dissertação.

Aos meus maravilhosos pais, Adão e Adelir, por sempre colaborem e me apoiarem nesta jornada. Por sempre estarem junto comigo nos momentos mais difíceis. Agradeço por me trazerem na universidade nos dias de chuva e por terem paciência de me esperar para retornarmos para o nosso lar. Agradeço por tudo, por me confortarem e por me acalmarem quando meu coração estava angustiado. Grandes guerreiros, a razão de ser quem sou e minha razão de viver!

Ao meu amado Sidharta! Obrigada por me acompanhar nos momentos em que pode estar comigo e por ter tido paciência de me esperar. És uma pessoa muito especial, meu melhor amigo e o maior incentivador de eu estar realizando mais esta conquista. Te amo!

Aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos pelo carinho e orações. Amo vocês!

À minha orientadora, Didiê pelo exemplo de pessoa que é. O que seria de mim sem você? Nos conhecemos desde a graduação. Já te admirava pela organização, competência e pela ótima professora que é! Durante o mestrado, descobri que o seu papel de professora vai muito além dos aspectos profissionais e educacionais. Recebemos em sua casa ou em sua sala da universidade como se fôssemos seus filhos, pois sempre nos acolhe com alegria, com um abraço e nos perguntando se estamos bem. Coisas tão simples e tão significativas para nós. Gratidão é a palavra que resume tudo o que vivi neste período. Obrigada pela paciência, obrigada por me ajudar a superar as dificuldades que me deparei no caminho. Obrigada por ser uma mãe tão maravilhosa com seus filhos orientandos. Muito obrigada pelos ensinamentos e por acreditar em mim!

Às minhas colegas de mestrado, sempre prontas a ajudar, obrigada pela amizade e pela força!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, muito obrigada pelos ensinamentos e pelas reflexões, fazendo-nos pensar e estar no lugar do outro, no lugar do aluno, no lugar do negro, no lugar do pobre, no lugar do indígena, no lugar do menos favorecido. Tantos ensinamentos que contribuíram para que compreendamos um pouco da teoria à vida, da vida à família e a escola.

As professoras membros da banca, Ana Paula Beato-Canato, Mariese Stankiewicz e Letícia Gritti, por terem tirado um tempinho para a leitura desta dissertação. Muito obrigada pelas sugestões e direcionamentos para que esta pesquisa fosse aprimorada.

Muito obrigada a todos que de uma maneira ou outra, colaboraram para que esta pesquisa se realizasse...

Gratidão!

*“Muito esquematicamente, pode-se dizer que a escrita, a produção de textos escritos, é concebida como representação do real, tal qual ele o é, ou do pensamento, da forma como é produzido”*

*(Schneuwly & Dolz)*

## RESUMO

REIS, Adriane Silva dos. **Ensino e aprendizagem de Escrita em Língua Inglesa na Formação Inicial**. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2018.

Com a globalização, a língua inglesa se proliferou além de suas fronteiras, tornando-se um idioma usado também por povos não nativos em todos os campos e atividades da vida social global. A pesquisa, a ser aqui apresentada, tomou impulso a partir da constatação de que em várias escolas de Ensino Médio da região sudoeste do Paraná e oeste de Santa Catarina, a atividade de escrita na disciplina de Língua Inglesa não acontece, sendo as aulas focadas na leitura e interpretação de textos. Desta forma, justifica-se a presente pesquisa, pela relevância do ensino e aprendizagem de escrita da referida língua na formação inicial, visto que o ensino desta capacidade também refletirá nas aulas de Inglês na educação básica. Esta dissertação tem o objetivo de apresentar uma pesquisa qualitativa interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2012), fundamentada na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012 e seguidores), cujo objetivo geral foi o de investigar como o trabalho de escrita em Língua Inglesa é conduzido em uma turma do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade pública de uma cidade no Sudoeste do Paraná. Especificamente, a pesquisa buscou a) investigar como o professor conduz as aulas de escrita em Língua Inglesa no quarto período de um Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês; b) identificar e analisar as principais dificuldades e desafios encontrados pelos alunos durante as produções textuais realizadas; c) interpretar o desenvolvimento de escrita dos alunos em língua inglesa por meio das produções textuais realizadas, com base nas capacidades de linguagem (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Os dados foram gerados por meio de observação de aulas, gravação em vídeo, transcrições das aulas e cópias de duas atividades, incluindo escrita e reescrita de um *blog* de viagem, resultando em dois conjuntos de análise. O primeiro constituído de anotações e transcrições das aulas observadas, o qual se fundamentou na análise de conteúdo (BRONCKART, 2012), observando se houve mobilização ou não das capacidades de linguagem. O segundo fundamentou-se nas primeiras e segundas versões dos textos produzidos pelos alunos, tendo a análise apoiada nas capacidades de linguagem de ação, discursiva, linguístico-discursiva (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) e nas de significação (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011). Os resultados da análise apontaram que as aulas eram conduzidas de forma dialogada entre a professora de Língua Inglesa e os seus alunos, pautados nas orientações e atividades propostas pelo material didático adotado para a disciplina, mobilizando de forma mais significativa as capacidades linguístico-discursivas. Da mesma forma, nas produções dos alunos houve maior desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, aprimorando a aprendizagem dos aspectos morfosintáticos da língua alvo. Com relação às demais capacidades de linguagem, ação, discursivas e de significação, os resultados da análise mostraram que houve menos intensidade tanto na mobilização e orientação dadas pela professora em sala de aula quanto na mobilização dessas capacidades presentes nas produções de texto elaboradas pelos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Língua Inglesa. Ensino e Aprendizagem de Escrita. Formação Inicial de Professores. Gêneros de texto. Capacidades de Linguagem.

## ABSTRACT

REIS, Adriane Silva dos. **English language teaching and learning of writing in teacher initial education**. 2018. 182 f. (Master of Language). Federal Technological University of Paraná, Pato Branco Campus, 2018.

With globalization, English language has proliferated beyond its frontiers, becoming an idiom also used by non-native people in all fields and activities of global social life. The research presented here, received impetus by the fact that we realized that in several high schools of southern Paraná and western Santa Catarina, the writing production activity in the subject of English Language does not occur, the classes were focused on reading and text interpretation. Thereby, the current study is justified by the relevance of the teaching and learning of writing of the referred language in teacher initial education, since the teaching of this capacity will be reflected in the basic education. This master's dissertation has the aim to present an interpretative-qualitative research (DENZIN; LINCOLN, 2006), of ethnographic nature (ANDRÉ, 2012), grounded on Sociodiscursive Interacionism (BRONCKART, 2012, and followers) which general objective was to investigate how the work with writing in English Language classes is guided in a class of a Teaching Language Portuguese- English of public university in a town in Paraná. Specifically, this research tried: a) to investigate how the teacher leads the writing English classes in a fourth semester class of a Portuguese-English Language Undergraduation Course, b) to identify and analyze the main difficulties and challenges faced by students during their text productions; c) to interpret the students' writing development in English language by means of their text productions, based on the language capacities (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Data was generated by observing classes, video recording, classes, class transcriptions, and two activities, including writing and rewriting of a travel blog, resulting in two sets of data. The first was constituted by annotations and class transcriptions of observed classes which was grounded on content analysis (BRONCKART, 2012), observing if there was mobilization or not of language capacities. The second was based on the students' first and second versions, which analysis relied on language capacities of action, discursives and linguistic-discursives (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), and of signification (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011). Analysis results pointed that the classes were led by a dialogical way among the English teacher and her students, centered on the orientations and activities proposed by the didactic material mobilizing linguistic-discursives capacities in a more meaningful way. In the same form, in students' productions there was greater development in linguistic-discursive capacities, improving learning of some morphosyntactic aspects of the target language. In regards of the other language capacities, action, discursive and signification, the results indicated that there was less intensity in teacher's orientation and mobilization provided in the classroom, as in the mobilization of the capacities presented on the students' text productions.

**KEYWORDS:** English language. Teaching and Learning of Writing. Teacher Initial Education. Text Genre. Language Capacities.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ALTER – Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações

APS – Atividades Práticas Supervisionadas

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EM – Ensino Médio

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

LAEL – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

LI – Língua Inglesa

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LM – Língua Materna

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência Didática

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Infraestrutura geral do texto.....	32
Quadro 02 – Coordenadas Gerais dos mundos.....	34
Quadro 03 – Marcas típicas dos tipos de discurso.....	34
Quadro 04 – Tipos de sequência e outras formas de planificação.....	36
Quadro 05 – Mecanismos de textualização.....	38
Quadro 06 – Mecanismos enunciativos.....	40
Quadro 07 – Normas para transcrição.....	65
Quadro 08 – Exemplo de apresentação dos Quadros de análise das Capacidades de Linguagem.....	66
Quadro 09 – Elementos a serem ensinadas no gênero de texto <i>blog</i> de viagem.....	82
Quadro 10 – Capacidades de Ação.....	113
Quadro 11 – Capacidades Discursivas – Sequência Narrativa.....	123
Quadro 12 – Capacidades Discursivas – Sequência Descritiva.....	124
Quadro 13 – Capacidades Discursivas – Sequência Explicativa.....	124
Quadro 14 – Capacidades Linguístico-discursivas.....	143
Quadro 15 – Capacidades de Significação.....	152

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Material didático.....	60
Figura 02 – Instruções para o desenvolvimento de atividades do material didático.....	61
Figura 03 – Instruções para o desenvolvimento de <i>reading</i> do material didático.....	61
Figura 04 – Instruções para o desenvolvimento de <i>listening</i> do material didático.....	62
Figura 05 – Plano de ensino da disciplina Língua Inglesa VI.....	63
Figura 06 – Exemplo 0.1 de um <i>blog</i> de viagem.....	69
Figura 07 – Exemplo 0.1.1 de um <i>blog</i> de viagem.....	70
Figura 08 – Exemplo 0.2 de um <i>blog</i> de viagem.....	75
Figura 09 – Exemplo 0.2.1 de um <i>blog</i> de viagem.....	78
Figura 10 – Atividade de escrita de um <i>Blog</i> de Viagem do <i>Workbook</i> .....	84
Figura 11 – Método de orientação para correção e reescrita das produções de texto.....	94
Figura 12 – Plano de ensino da disciplina Língua Inglesa IV: unidade 9 - estudo das estruturas da língua inglesa - capacidades linguístico-discursivas.....	105

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO I: INTRODUÇÃO**

1.1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO.....	15
1.2 ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE ESCRITA NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO.....	16
1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO.....	18
1.3.1 Objetivo Geral.....	18
1.3.2 Objetivos específicos.....	19
1.3.3 Perguntas de Pesquisa.....	19
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	19

### **CAPÍTULO II: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) E OS CONCEITOS BASILARES DA PESQUISA.....	21
2.1.1 Trajetória do ISD no Brasil.....	21
2.1.2 ISD e alguns conceitos basilares da pesquisa.....	25
2.1.2.1 Conceitos de texto e de gêneros de texto.....	27
2.1.3 QUADRO DE ANÁLISE TEXTUAL DO ISD.....	32
2.2 ESCRITA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA.....	42
2.2.1 Historicidade da escrita e seu papel social.....	42
2.2.2 Ensino-aprendizagem de escrita em língua estrangeira-inglês.....	46
2.2.3 Gêneros de texto como instrumento de ensino-aprendizagem de escrita.....	49
2.2.4 Capacidades de linguagem.....	54
2.3 Síntese do capítulo.....	55

### **CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA**

3.1 NATUREZA DA PESQUISA.....	57
3.2 Contexto do estudo e perfil dos participantes.....	58
3.3 Material didático.....	59
3.4 Plano de Ensino da disciplina Língua Inglesa VI.....	62
3.5 Objetivos e Questões de pesquisa.....	63
3.6 GERAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	64

3.7 DELINEANDO O GÊNERO <i>BLOG</i> DE VIAGEM.....	67
3.8 Síntese do capítulo.....	82

#### **CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

4.1 O TRABALHO DE ESCRITA COM O GÊNERO <i>BLOG</i> NAS AULAS OBSERVADAS.....	83
4.1.1 Aula 01.....	83
4.1.2 Aula 02.....	93
4.2 Análise das produções de texto .....	106
4.2.1 Capacidades de Ação.....	106
4.2.2 Capacidades Discursivas.....	114
4.2.3 Capacidades Linguístico-discursivas.....	125
4.2.4 Capacidades de Significação.....	144
4.3 Síntese do capítulo.....	153

#### **CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

<b>5.1. Síntese da pesquisa.....</b>	<b>155</b>
<b>5.2. Respostas das Questões de pesquisa.....</b>	<b>156</b>
<b>5.2.1 Pergunta de pesquisa 01:</b> Como o professor conduz as práticas de escrita em língua inglesa em uma turma do quarto período de um curso de licenciatura em Letras Português – Inglês?.....	<b>156</b>
<b>5.2.2 Pergunta de pesquisa 02:</b> Quais dificuldades e desafios de produção escrita de língua inglesa são enfrentados pelos alunos participantes?.....	<b>158</b>
<b>5.2.3 Pergunta de pesquisa 03:</b> Há evidências de desenvolvimento na escrita (textos) em língua inglesa realizada pelos alunos participantes? Se sim, em que capacidades de linguagem da escrita de um <i>blog</i> de viagem houve desenvolvimento.....	<b>159</b>
<b>5.3 Limitações, implicações educacionais e contribuições da pesquisa.....</b>	<b>162</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>164</b>
-------------------------	------------

#### **ANEXOS**

Transcrições das Aulas.....	168
Produções de texto dos alunos: primeira e segunda versões de um <i>blog</i> de viagem.....	176

# CAPÍTULO I

## INTRODUÇÃO

### 1.1 INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

No mundo globalizado, o contato com uma língua estrangeira (LE) se manifesta em diferentes campos da atividade humana, no trabalho, nas escolas etc. Dessa forma, observa-se que a Língua Inglesa (LI) se dissemina em diferentes sociedades não nativas do idioma abrangendo concepções ideológicas, psicológicas, culturais e políticas representadas pelo texto escrito ou oral. Já em contexto brasileiro, a escola é uma instituição de ensino que leva os alunos ao encontro da aprendizagem de LI em seus aspectos estruturais, ortográficos, semânticos e sintáticos, assim como, aborda conhecimentos sobre os hábitos e crenças da cultura inglesa.

No entanto, observa-se que em aulas de LI na educação básica, o ensino deste idioma se concentra mais na leitura e interpretação de textos, ignorando de certa forma, a atividade de ensino e aprendizagem de escrita. Denardi (2008) nos mostra que no Brasil, o ensino nas aulas de LI se efetua com tarefas de responder questões de compreensão de leitura, tradução de frases para fazer cartazes focando nas informações histórico-culturais e tradução de textos do livro didático.

Desta maneira, justifica-se a presente pesquisa, realizada por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Mestrado em Letras, na linha de pesquisa: Linguagem, Educação e Trabalho, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus de Pato Branco – PR, pela grande relevância do ensino-aprendizagem de escrita em LI para a educação (básica e superior).

Graduada em Licenciatura em Letras Português – Inglês (2013) pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), atuei por cerca de cinco anos e meio em um curso de idiomas em LI. Neste período de experiência e convívio com o ensino de LI em contexto brasileiro, a escola em que eu atuava, recebia muitos alunos cursando ou finalizando o Ensino Médio (EM). Nesta mesma instituição, ofereciam-se atividades de produção escrita semanalmente e isso também era constante em minhas aulas. Assim, percebi que muitos alunos vindos do EM apresentavam enormes dificuldades na produção e desenvolvimento da escrita.

Sendo assim, inicialmente, a minha intenção como pesquisadora era ter conduzido a pesquisa no EM. Para tanto, visitei duas escolas do EM em cidades distintas do sudoeste do Paraná, com o intuito de desenvolver, primeiramente, um projeto piloto e na sequência um projeto de pesquisa de mestrado. A primeira escola visitada correspondia a uma instituição pública estadual e a segunda escola, uma instituição pública federal. Em ambas as escolas, constatei que não eram realizadas atividades de produção de texto em LI, pois o ensino se centrava na leitura, interpretação de textos e resolução das atividades do livro didático adotado pelas escolas. O fato de não ter produção textual invalidou a pesquisa no EM.

Intrigada com o panorama observado no EM, me interessei em investigar essa mesma temática no ensino superior, e me perguntava: se não havia observado práticas de escrita em LI no EM, o professor em formação estaria sendo instruído e capacitado para escrever textos em inglês e ensinar a produzir tais textos? Com que frequência acontecem as práticas de escrita em cursos superiores de formação docente? Como essas práticas são orientadas pelo professor formador? Há efetividade no trabalho do professor formador?

Debruçados sobre as questões acima, tomamos a decisão de realizar a pesquisa em um curso de licenciatura em Letras Português-Inglês em uma universidade pública federal do sudoeste do Paraná.

Na próxima seção, apresentaremos os principais estudos e autores que embasam a pesquisa e alguns estudos recentes sobre a escrita em LI na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.

## 1.2 ESTUDOS SOBRE O ENSINO DE ESCRITA NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Nosso estudo se fundamenta na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD/BRONCKART, 2012, e demais pesquisadores genebrinos) e dentro dessa perspectiva na Didática das Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011 e seguidores), cujos autores trabalham com a transposição didática na intervenção pedagógica por meio dos gêneros de texto.

Como exemplos de trabalhos de pesquisa na área de estudo da escrita na perspectiva do ISD, podemos citar os trabalhos de Beato-Canato (2009), Denardi (2009) e Ferrarini (2009). A pesquisa de Beato-Canato centrou-se no gênero cartas de *pen pal* trocadas entre alunos de uma 7ª série/8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da cidade de Joinville (SC/Brasil) e alunos da mesma faixa etária (11/12 anos de idade) de uma escola da cidade americana de Chesapeake (VA/EUA). A pesquisa desenvolvida por Denardi (2009) versa sobre o ensino de escrita, através dos gêneros de texto resumo acadêmico e planejamento de sequência didática dos gêneros carta de pedido de conselho e contos de fadas, para o desenvolvimento de professores de língua estrangeira-inglês em contexto de formação continuada, como aprendizes e profissionais da língua.

Já a pesquisa de Ferrarini (2009) partiu da elaboração de um material didático fundamentado no *Projeto de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Inglês na escola Pública*, ofertado pelo Núcleo de Acessoria Pedagógica para o Ensino de Línguas (NAP/UEL), sob a orientação das professoras Dr.<sup>a</sup> Denize Orteni e Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Cristovão Lopes no período de 2004 a 2007, visando atender as necessidades instituições públicas de ensino em seus diversos contextos.

Assim, o material didático foi utilizado e aplicado por Ferrarini em uma escola pública de ensino fundamental em que a pesquisadora atuava, tendo como foco o trabalho com gênero de texto nas produções escritas em LI. O gênero de texto trabalhado por Ferrarini foi o *Conto de Fadas*. O objetivo principal da pesquisa de Ferrarini (2009) centrou-se em investigar a adequação de uma sequência didática (SD) no material didático produzido e os resultados alcançados na produção escrita em LI.

As pesquisadoras Beato-Canato (2009), Denardi (2009) e Ferrarini (2009) desenvolveram suas pesquisas trabalhando com o procedimento metodológico SD em torno dos gêneros textuais carta de *pen pal* no primeiro caso, resumo acadêmico, planejamento de sequência didática no segundo caso e conto de fadas no terceiro caso.

Sendo assim, a pesquisa de Beato-Canato (2009) mostra que, apesar dos grandes obstáculos a serem ultrapassados no ensino de escrita em LI, o trabalho com a escrita oportunizou que alunos de uma escola de contexto brasileiro, através do projeto desenvolvido pelas SDs com o gênero carta de *pen pal*, desenvolvessem os seus textos refletindo sobre a organização de seus pensamentos e sentimentos, ao mesmo tempo em que permitiu que seus alunos interagissem com a LI em seus aspectos ortográficos e culturais, desenvolvendo assim, as suas capacidades de linguagem com relação à escrita.

A pesquisa de Denardi (2009) demonstra em seus resultados que os participantes de pesquisa em seus aspectos gerais apresentaram progresso no desenvolvimento das capacidades de escrita, tendo desempenhado suas capacidades de linguagem de forma considerável entre a primeira e a última versão dos resumos acadêmicos e planejamento de ensino para aulas de inglês para alunos de educação básica; vislumbrando na SD um instrumento metodológico com relação ao gênero resumo acadêmico, bem como um instrumento teórico-reflexivo ao se referir ao trabalho de planejamento de uma SD de gêneros carta de pedido de conselho e conto de fadas para o crescimento das capacidades de escrita de professores de LI.

Na pesquisa de Ferrarini (2009) os resultados mostraram que a maior parte das atividades do material didático do gênero de texto ‘conto de fadas’, elaborado pelo *Projeto de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Inglês na escola Pública* apresentou adequação, enquanto as primeiras versões das produções escritas em LI obtiveram inadequação em suas sequências narrativas. Já nas de produções textuais finais, os participantes de pesquisa mostraram desenvolvimento na ação de linguagem objetivada.

Os estudos citados acima têm como foco o trabalho com a escrita em LI. Desta maneira, já há estudos referentes a atividades com produções de textos fundamentados na teoria do ISD. Contudo, o presente estudo se difere dos demais por se tratar de uma investigação sobre ensino e aprendizagem de escrita na formação inicial. Na seção a seguir, apresentaremos os objetivos deste estudo.

### 1.3 OBJETIVOS DO ESTUDO

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Este estudo tem por objetivo geral investigar como o trabalho de escrita em língua inglesa é conduzido em uma turma do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade pública localizada em uma cidade no Sudoeste do Paraná.

### 1.3.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos de nossa pesquisa temos: a) investigar como o professor conduz as aulas de escrita em língua inglesa do quarto período de um curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês; b) identificar e analisar as principais dificuldades e desafios encontrados pelos alunos durante as produções textuais realizadas; c) interpretar o desenvolvimento de escrita dos alunos em língua inglesa por meio das produções textuais realizadas.

### 1.3.3 Perguntas de pesquisa

Os objetivos específicos acima podem ser traduzidos nas seguintes perguntas de pesquisa.

- a) Como o professor conduz a prática de escrita em língua inglesa em uma turma do quarto período de um curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês?
- b) Quais são as dificuldades e os desafios de produção escrita de um *blog* de viagem em língua inglesa enfrentados pelos alunos participantes?
- c) Há evidências de desenvolvimento na escrita (textos) em língua inglesa realizada pelos alunos participantes? Se sim, em que capacidades de linguagem da escrita de um *blog* de viagem houve desenvolvimento?

## 1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No Capítulo I concernente a esta introdução, procuramos contextualizar o estudo, tratando brevemente do papel social da escrita, bem como contextualizar as percepções da pesquisadora enquanto professora de LI e as lacunas no ensino e aprendizagem de escrita. Ademais, apresentamos a relevância da temática; objetivo geral e específicos do estudo; perguntas de pesquisa e apresentamos algumas pesquisas que já foram realizadas fundamentadas nos estudos do ISD, tendo como foco de investigação o trabalho com produção de texto em LI mediado pelos gêneros de texto.

No Capítulo II, apresentaremos os conceitos teóricos que embasam este trabalho em duas macro seções; na primeira, far-se-á a revisão de literatura sobre o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD/BRONCKART, 2012, dentre outros); sua trajetória em contexto brasileiro e alguns conceitos basilares da pesquisa (conceito de língua e linguagem, conceito de gênero de texto e texto, quadro de análise textual do ISD; a segunda macro seção discorre sobre a historicidade da escrita; ensino-aprendizagem da escrita em língua estrangeira – inglês; gênero de texto como instrumento de ensino-aprendizagem de escrita e capacidades de linguagem.

No Capítulo III, são apresentados os aspectos metodológicos que orientaram e constituem esta pesquisa, tais como: a natureza da pesquisa, contexto do estudo e o perfil dos participantes. Já no Capítulo IV, são expostas as análises dos dados gerados por meio das transcrições das aulas e das cópias dos *blogs* de viagens produzidos pelos alunos, e por fim, no Capítulo V, apresentamos os resultados e considerações sobre o trabalho desenvolvido. Espera-se com este trabalho contribuir com os estudos sobre escrita acadêmica e com a formação inicial de professores, bem como com as pesquisas da área de Linguística Aplicada e de ensino de LI.

## CAPÍTULO II

### PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

*[...] as propriedades específicas das condutas humanas são o resultado de um processo histórico de **socialização**, possibilitado especialmente pela emergência e pelo desenvolvimento dos **instrumentos semióticos**. (Jean-Paul Bronckart, 2012, p. 21).*

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma revisão de literatura referente aos principais construtos teóricos que embasam a presente pesquisa. Neste sentido, o capítulo está organizado em duas macro seções. A primeira refere-se à perspectiva teórico-metodológica do ISD (BRONCKART, 2012, SCHNEUWLY; DOLZ, 2011), que por sua vez relata, de forma breve, a trajetória dessa perspectiva no Brasil, discute suas bases teórico-filosóficas, os conceitos de língua e linguagem, texto e gênero de texto, e apresenta, sucintamente, o modelo de análise textual do ISD. A segunda macro seção refere-se a algumas importantes ponderações teóricas sobre a escrita e sobre o ensino de escrita em LI, bem como, descreve o procedimento metodológico de sequência didática para escrita e discute as capacidades de linguagem.

#### 2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD) E OS CONCEITOS BASILARES DA PESQUISA

##### 2.1.1 Trajetória do ISD no Brasil

Machado e Guimarães (2009) afirmam que a entrada do ISD no Brasil se deu imbricada ao contexto sócio-político. A partir de 1960, a história do Brasil é fortemente marcada pela ditadura militar, que se deu através do golpe militar, em 1964, e teve ditadores permanecendo no poder por quase vinte anos. Em 1971, a política tomou como base de estudo escolar o chamado “tecnicismo educacional”, sendo a educação reconhecida somente como formadora de mão-de-obra; uma concepção behaviorista<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Veremos mais adiante na seção 2.1.2, que o ISD rejeita os estudos behavioristas, os quais focam em um método de observação centrado somente em estímulos e respostas do sujeito, sem levar em conta o sistema sociológico.

A partir da década de oitenta, estudos apontam que o texto era objeto de instrução escolar, tanto nas disciplinas de português como no ensino de línguas em contexto nacional. Conforme Rojo e Cordeiro (2011, p. 8), “o texto foi então tomado, [...] como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística”. O modelo didático de ensino e aprendizagem focava em uma metodologia nomeada “criativa” como podemos observar:

Um bom exemplo é o da metodologia então denominada de ensino “criativo”, que tomava o texto como um propiciador de “hábitos de leitura” e um “estímulo” para escrever, e o texto produzido como resultante de um ato criativo, estimulado pelo método. Nessa perspectiva, não havia espaço para o ensino, e o texto era tomado como objeto de uso, mas não de ensino. (ROJO; CORDEIRO, 2011, p. 8).

Somente em 1994, sob o governo do presidente Itamar Franco, se iniciaram algumas reformas educacionais, através do *Plano Decenal de Educação para todos*. Com a substituição de Itamar Franco por Fernando Henrique Cardoso, também em 1994, teve início a produção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN). No entanto, os PCN foram publicados somente no ano de 1997. As autoras Machado e Guimarães (2009, p. 23), enfatizam que:

[...] sob orientação do Banco Mundial/BIRD e da UNESCO e de técnicos e especialistas estrangeiros, a produção dos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, documentos que teriam forte impacto nos diferentes níveis de ensino, oficializando-se a visão da educação como fator de desenvolvimento econômico e/ou como instrumento de formação de mão-de-obra qualificada para as necessidades do mercado.

No ano de 1992, as professoras Roxane H. Rojo e Maria Cecília Guimarães, ambas pesquisadoras da área de Linguística Aplicada e ensino de línguas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), participaram da *I Conference for Socio-cultural Research* em Madri/Espanha. Durante a conferência, proferida pelo professor Jean-Paul Bronckart, as pesquisadoras visualizaram nas teorias do ISD um recurso e/ou instrumento para os problemas teóricos de Linguística Aplicada no Brasil. De acordo com Machado e Guimarães (2009, p. 25),

Essa conferência mostrou que, com a integração das ideias vigotskianas e de aportes da linguística de texto/discurso, emerge a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas.

Desta forma, em 1994, foi firmado um acordo interinstitucional entre os pesquisadores da Universidade de Genebra e os pesquisadores do programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL) – PUC/SP, disseminando assim, as ideias dos pesquisadores genebrinos no Brasil. Segundo Machado e Guimarães (2009, p. 25), o ISD emerge como “a construção de um todo teórico coerente, ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de integração dialética entre a pesquisa científica e as intervenções didáticas”.

Retornando ao contexto político-social, Machado e Guimarães (2009), nos explicitam que no período de 1995 a 2002, governado por Fernando Henrique Cardoso são instauradas na educação brasileira novas medidas e documentos; como por exemplo: implementação do Exame Nacional de Cursos Superiores em 1995, promulgação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, e como já mencionado, publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997 (primeiro e segundo ciclos), como também, publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998 (segundo e terceiro ciclos), e instauração em 1999 do Exame Nacional do Ensino Médio.

Machado e Guimarães (2009) destacam que foi através dos PCN que foi abordado o conceito de *gênero de texto*<sup>2</sup> na proposta de ensino-aprendizagem de língua materna (LM), como podemos observar neste excerto dos PCN (1997, p. 23), na disciplina de Língua Portuguesa (1º e 4º ciclos):

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.

No entanto, naquele período, o conceito de gênero de texto não ficou muito claro para os trabalhadores da área da educação. A nova proposta elaborada pelos PCN, exerceu uma certa retração por parte do corpo docente, pois gerou-se muitas dúvidas de como se trabalhar com os gêneros textuais, sendo este um instrumento de ensino.

---

<sup>2</sup> Ressalta-se que conceito de gênero de texto será discutido na (seção 2.1.2.1)

Foi a partir desta preocupação, que as estudiosas Rojo e Cordeiro, também professoras pesquisadoras da área de Linguística Aplicada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) (à época da organização do livro), realizaram a tradução do livro de Schneuwly e Dolz, *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (2011)<sup>3</sup>, com o intuito de contribuir para o trabalho com gêneros textuais no contexto de ensino e aprendizagem no âmbito escolar brasileiro. Deste modo, quanto ao ingresso da corrente teórica do ISD no Brasil e na área de Linguística Aplicada, Machado e Guimarães (2009, p. 29) nos expõe que:

[...] a difusão mais ampla das ideias do ISD na linguística brasileira, sobretudo na aplicada, esteve diretamente relacionada à sua influência sobre a produção dos PCN e, portanto, ao quadro geral de reformas educacionais, em um momento e que se buscava um referencial teórico capaz de dar coerência ao ensino-aprendizagem de língua materna, com uma junção coerente de pressupostos da psicologia e pressupostos das teorias linguísticas de texto ou do discurso e, mais particularmente, da teoria bakhtiniana.

Tendo em vista as considerações levantadas sobre o ensino-aprendizagem de LM através dos estudos interacionistas, Machado e Guimarães (2009) enfatizam que as intervenções didáticas com base no ISD foram se desenvolvendo aos poucos em outras áreas de estudo. Segundo as autoras, “foi desenvolvida para se encontrarem soluções para o ensino de outras disciplinas, para o ensino de línguas estrangeiras e de língua segunda, assim como, para os processos de formação inicial e continuada de professores de todos os níveis de ensino” (MACHADO; GUIMARÃES, 2009, p. 36).

Também é importante dizer que o avanço de pesquisas e a disseminação do ISD no Brasil se deve ao grupo de pesquisadores da *Análise da Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações* (ALTER/CNPq<sup>4</sup>). As autoras Machado e Guimarães (2009, p. 30), salientam que referente ao grupo ALTER e os pesquisadores de Linguística Aplicada,

têm tido, como ponto comum, o foco da análise de textos dos mais variados, buscando compreender o funcionamento dos diferentes níveis da textualidade e de suas relações com o contexto, com o agir e com o desenvolvimento de diferentes dimensões das pessoas, assim como um forte compromisso de ordem científica e social.

<sup>3</sup> Observaremos na subseção 2.2.3 que a obra dos autores Schneuwly e Dolz, *Gêneros Orais e Escritos na Escola* contempla uma releitura didática da corrente teórica do ISD.

<sup>4</sup> A sigla CNPq corresponde ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

Enfatizamos que os estudos do ISD estão interligados ao campo da linguística, da psicologia e da ergonomia do trabalho, procurando assim, trazer contribuições para a comunidade em geral em seus aspectos de linguagem, trabalho e educação.

### 2.1.2 ISD e alguns conceitos basilares da pesquisa

Parafrazeando a epígrafe no início deste capítulo, Cristovão (2007) afirma que o quadro epistemológico do ISD “se baseia na concepção de que ‘as condutas humanas’ são produto de um processo histórico de socialização, marcado, principalmente, pelo uso de instrumentos semióticos, como a **linguagem** e determinados por dimensões culturais” (p. 9, grifo nosso). Nesse sentido, os estudos realizados por Bronckart e seguidores do ISD asseveram que as operações comunicativas (orais e escritas) são mobilizadas pelas atividades humanas.

Bronckart (2012) nos apresenta como propósito inicial do ISD as seguintes considerações referentes à comunicação humana na esfera social:

Levando a sério a historicidade do ser humano, a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico. (BRONCKART, 2012, p. 22).

Ponderando os estudos teóricos de abordagem interacionista, observamos que os sistemas de comunicação são gerados simultaneamente com o desenvolvimento social, sendo a linguagem um elemento condicionado pelas operações humanas. Os autores Schneuwly e Dolz (2011, p. 39) certificam que “para o ‘interacionismo social’, a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem”. Desta forma, a linguagem no mundo social se refere a um instrumento comunicativo incitado pelas condutas humanas, a qual passa por um processo de influxo sócio-cultural.

Também Denardi (2009) e Muniz-Oliveira (2011) baseiam seus estudos no ISD e ressaltam o caráter sócio-histórico e cultural da linguagem. A primeira autora declara que “[...] o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) considera que o comportamento humano é construído através de um processo sócio-histórico, marcado pelo uso de ferramentas simbólicas, entre elas a linguagem, que é determinada pelas dimensões

culturais”<sup>5</sup>(DENARDI, 2009, p. 9, tradução nossa), enquanto que a segunda frisa que “[...] a apreensão do funcionamento psicológico do ser humano não pode se confundir com a ideia de apreensão de uma essência primeira qualquer, mas que só se pode compreender o humano compreendendo a sua construção sócio-histórica” (MUNIZ-OLIVEIRA, 2011, p. 45).

Desta forma, para o ISD “[...] é nas atividades sociais em uma formação social que se desenvolvem as ações de linguagem” (CRISTOVÃO, 2007, p. 9). À vista disso, Bronckart (2012, p. 42, grifo do autor) afirma que “a tese central do Interacionismo Sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”.

Assim sendo, enfatizamos que a perspectiva teórico-metodológica do ISD foi desenvolvida por Bronckart e pesquisadores da Universidade de Genebra (Suíça), visando estudar os sistemas semióticos produzidos na esfera social. Conforme Cristovão (2007, p. 9):

O interacionismo sociodiscursivo (ISD) é um quadro teórico-metodológico desenvolvido por Bronckart e colaboradores de Genebra e de outras localidades há pouco mais de vinte anos, sua posição epistemológica reúne correntes diversas das ciências humanas cujas influências para a constituição de seu quadro teórico vêm de releituras e expansões das mais diversas contribuições.

Passando para as concepções referentes à ligação entre linguagem, sociedade e operações psicológicas, enfatizamos que o ISD rejeita as correntes behaviorista e fenomenológica, visto que estas correntes contestam a ideia de que os fenômenos psíquicos e as capacidades mentais não se correlacionam com as condutas sociais, comportamentais e históricas do desenvolvimento humano, como nos mostra Bronckart (2012, p. 25):

De um lado, os psicólogos de inspiração reflexológica ou behaviorista centram suas análises no substrato fisiológico e das condições ambientais de aprendizagem dos comportamentos observáveis e, quando não negam, deixam em suspenso a questão do estatuto e dos efeitos das capacidades mentais consideradas não observáveis (porque não inscritas no espaço-tempo). De outro lado, os psicólogos de inspiração fenomenológica, psicanalítica ou cognitivista, ou se limitam a uma abordagem nos fenômenos psíquicos [...] fazendo abstração das dimensões comportamentais, históricas e sociais do desenvolvimento humano.

---

<sup>5</sup> [...] Sociodiscursive Interactionism (SDI) takes for granted that human behavior is built through a sociohistorical process, which is marked by the use of symbolic tools, among them language, and determined by cultural dimensions. (DENARDI, 2009, p. 9).

Isto posto, ressaltamos que o ISD tem por fundamento teórico principal os estudos desenvolvidos por Vigotski, Bakhtin/Voloshinov, Habermas e Spinoza. Na subseção a seguir, apresentaremos os conceitos de texto e de gêneros de texto.

#### 2.1.2.1 Conceitos de texto e de gêneros de texto.

Com relação ao conceito de **texto**, Bronckart (2012) afirma que “a noção de **texto** pode ser aplicada a toda e qualquer produção de *linguagem situada*, oral ou escrita” (2012, p. 71, grifos do autor) e explicita que a noção de texto pode ser até mesmo um diálogo entre uma família, uma exposição, um romance, um artigo de jornal, etc. Sendo assim, Bronckart determina o texto como “[...] **toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (p. 71, grifos do autor).

Referente à origem dos textos, Bronckart (2012, p. 72) considera os textos como “[...] produtos da atividade humana e, como tais, [...], estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos”. Portanto, para o ISD, o texto é uma produção social, uma *ação de linguagem*<sup>6</sup>, uma forma de agir.

Cristovão, com base em seus estudos interacionistas, diz que na linguagem deve-se levar primeiro em consideração “[...] as dimensões históricas e sócio-semióticas do funcionamento humano. [...] pois, o conhecimento é aprendido sempre em atividades coletivas sociais e mediatizadas por interações verbais” (p. 10, 2007).

Tal fenômeno sócio-semiótico (sistemas de comunicação e interação social), Bronckart (2012) chama de **ação de linguagem**. De acordo com o autor, a **ação de linguagem** se conceitua primeiramente em um nível sociológico como “[...] *uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular [...]*” (BRONCKART, 2012, p. 99, grifos do autor), e a **ação de linguagem** também se define em um segundo nível, o psicológico; o qual se define como “[...] *o conhecimento disponível em um*

---

<sup>6</sup> A ação de linguagem integraria os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático que o agente-produtor de um texto mobiliza. Uma destas mobilizações é a escolha de um gênero que o agente considere adequado e eficaz para a situação que está vivendo. Para a escolha, ele recorre ao conjunto de gêneros disponíveis ao seu redor e decide por aquele que se apresente como mais pertinente. (CRISTOVÃO, 2007, p. 10).

*organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal*” (BRONCKART, 2012, p. 99, grifos do autor).

Ponderando tais concepções, é possível perceber que durante a vida de um ser humano, os conhecimentos e as atividades que são realizadas por ele(a), são constituídas através de seus laços sociais. Para exemplificar este processo sociológico, basta observar que a partir do nascimento de uma criança, a convivência familiar é o vínculo social que propicia a ela o espaço/ambiente para aprender a falar, caminhar e se desenvolver.

Assim, é formado um ciclo em que as ações humanas sociais ‘o(os) outro(os)’ exercem influência nas ações do ‘eu’, e do mesmo modo que o ‘eu’ desempenha influência no pensamento e atividade social do(s) ‘outro(s)’. À vista disso, este fluxo sociológico-psicológico permeia todo o contexto histórico da vida de um ser humano, (contexto familiar, contexto escolar, contexto cultural, contexto pessoal, contexto social, dentre outros).

Diante de tais fundamentos apresentados em relação ao processo semiótico (sistemas de comunicação) desenvolvidos em uma sociedade, vimos que a comunicação só pode ser realizada em interação com o outro, ou seja, não existe comunicação ao vácuo.

Quanto ao conceito de **gênero de texto** compreendido pelo ISD, esse advém do conceito de gênero do discurso de Bakhtin (2011). O autor discute o conceito de enunciado e a partir desse afirma que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifo do autor). Assim, o enunciado pode ser compreendido como unidades de comunicação ou interação entre os sujeitos.

Tomando como referência o conceito de gênero como *tipos relativamente estáveis de enunciado*, compreende-se que numa relação dialógica ou relação comunicativa, o conceito de *gêneros do discurso* se atribui aos segmentos ou a um todo de um discurso (oral ou escrito), pois não existe comunicação humana fora do contexto social.

Em relação aos estudos bakhtinianos sobre gênero do discurso, Marcuschi (2011, p. 20) afirma que,

O enunciado ou discurso não é um ato isolado e solitário, nem na oralidade, nem na escrita. O discurso diz respeito aos usos coletivos da língua que são sempre institucionalizados, isto é, legitimados por alguma instância da atividade humana socialmente organizada.

Sendo assim, as representações comunicativas e/ou dialógicas estão relacionadas ao seu contexto social, e são consideradas *relativamente estáveis* pelo fato de serem recriadas, reelaboradas, reinventadas, reestabelecidas em um processo de interação comunicativa, ou seja, os estudos bakhtinianos defendem a ideia de que tudo que é dito está relacionado a outros enunciados já ditos ou a serem ditos e a cada vez que as palavras são manifestadas, são reconstruídas e ganham novos sentidos devido às mudanças culturais e sociais que permeiam em comunidade.

Caracterizando um pouco mais os gêneros do discurso, Bakhtin (2011), nos mostra que pela diversidade e particularidades dos gêneros discursivos, cada enunciado<sup>7</sup>, quando manifestados, são únicos; e por isso o enunciado é caracterizado por três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

De acordo com Bakhtin (2011, p. 261 – 262) “todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Discorrendo sobre estes três elementos, o primeiro (conteúdo temático), diz respeito ao (sentido/significado) construído em uma relação dialógica. Já o (estilo) se refere à forma individual de cada ser recriar o seu enunciado. É importante frisar que, o estilo também se molda pelo coletivo, ou seja, o meio em que se vive, afeta a forma individual de cada pessoa, sendo o processo de estilização instigado pelo contexto social. E a última, a construção composicional, corresponde à parte gramatical (estrutura material → verbal e escrita), como por exemplo, a seleção dos recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos de uma língua.

Ademais Bakhtin (2011, p. 283) atesta que, “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”, para mostrar a importância e pertinência dos gêneros do discurso na comunicação humana.

Como podemos observar até aqui, Bakhtin designou a nomenclatura *gêneros do discurso* para fazer alusão à relação comunicativa. Conquanto, Bronckart e o grupo

---

<sup>7</sup> Podemos considerar o enunciado como um ato comunicativo (oral ou escrito) ou ainda como uma unidade de comunicação real.

de pesquisadores genebrinos adotaram o termo *gêneros de texto*, tendo em vista a sua aplicação e desenvolvimento de *produção textual* no contexto educacional escolar. Assim, os *gêneros de texto* no quadro de análise textual do ISD contribuem para o estudo das estruturas e dos funcionamentos das diferentes espécies de **texto em uso**.

O texto é considerado para o ISD uma unidade comunicativa, o qual pode ser analisado por seus aspectos linguísticos e semânticos. Desta forma, Bronckart (2012) distingue os conceitos de texto e gêneros de texto, como a seguir.

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero do discurso*. (BRONCKART, 2012, p. 75, grifo do autor).

Trazendo a discussão sobre a distinção de nomenclatura para o campo da educação, observamos que as normativas e regulamentos oficiais que abordam a questão do gênero ora utilizam *gênero discursivo*, ora utilizam *gênero de texto*, como podemos observar nos excertos abaixo:

[...] “Gêneros discursivos”, em coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, estão especificados gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita. (BRASIL, 1997, p. 71, grifo dos autores).

[...] pela inclusão de novos **gêneros de textos**, aprofunda-se o tratamento de conteúdos referentes à organização dos elementos específicos desses diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos recursos coesivos utilizados, léxico adequado, etc. (BRASIL, 1997, p. 80, grifo nosso).

As autoras Rojo e Cordeiro (2011, p. 10), atestam que nos PCN de Língua Portuguesa, “[...] convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como um instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também orais” (ROJO; CORDEIRO, 2011, p. 10, grifo das autoras).

Sendo assim, diagnosticamos nos PCN elaborados no final da década de noventa, na disciplina de LP, que os autores tomaram como fundamento teórico os estudos de gênero elaborados por diferentes autores, como Bakhtin, Bronckart e Schneuwly. Tal constatação pode ser observada neste excerto retirado da nota de rodapé dos PCN, “o termo gênero é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly” (BRASIL, 1997, p. 23).

Desta forma, houve um mal-entendido entre a noção de gênero e seus reais autores que designaram a definição do conceito de gênero. De acordo com as autoras Machado e Guimarães (2009, p. 27 – 28), os gêneros como instrumento de ensino-aprendizagem, não foram compreendidos por pesquisadores e demais educadores na época em que os PCN foram elaborados.

[...] muitos trabalhos genebrinos, que foram tomados como uma das bases teóricas e didáticas mais importantes dos PCN, ainda se encontravam em fase de preparação e/ou desenvolvimento, o que não deixou de acarretar problemas para a sua compreensão [...] a proposta de se focar o ensino de língua materna nos gêneros de texto surgiu por influência direta das ideias desenvolvidas pelo grupo de Genebra, particularmente por Schneuwly e Dolz, embora Bakhtin seja o único autor citado como fonte inspiradora, apagando-se os nomes dos reais propositores, o que também gerou alguns problemas de compreensão.

Desta maneira, as nomenclaturas *gênero do discurso* e *gênero de texto* geraram muita discussão entre pesquisadores da área de investigação. Em relação à discussão do uso dos termos gênero de texto e gênero do discurso, Marcuschi (2011), ressalta que

Muitos têm sido os esforços de categorizar tanto a noção de gênero quanto suas classificações. Mas estas classificações, que hoje são muitas e com variadas perspectivas, falham e já não parece mais tão prioritário classificar e sim determinar os critérios da categoria *gênero textual* ou *gênero do discurso*. O certo é que as dimensões geralmente adotadas para a identificação e análise dos gêneros são sócio comunicativas e referem-se à função e organização, ao conteúdo e meio de circulação, aos atores sociais envolvidos e atividades discursivas implicadas, ao enquadre sócio histórico e atos retóricos praticados, e assim por diante. (MARCUSCHI, 2011, p. 21, grifo do autor).

Tendo ponderado sobre a inserção do ISD e sua difusão em contexto brasileiro, bem como tecido uma discussão em torno dos conceitos basilares do ISD para nossa pesquisa, na próxima seção, apresentaremos o modelo de análise elaborado por Bronckart e demais pesquisadores do ISD. Enfatiza-se que o modelo de análise de textos proposto pela corrente teórica interacionista é uma ferramenta que permite diagnosticar nas produções textuais os elementos necessários para construir as representações pessoais e sociais dos sujeitos, de acordo com sua condição de produção e sua infraestrutura geral.

### 2.1.3 QUADRO DE ANÁLISE TEXTUAL DO ISD

Conforme Bronckart (2012) a organização de um texto é constituída por três camadas<sup>8</sup> ou elementos: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. A primeira camada, *infraestrutura geral do texto*; se refere à organização e estruturação de um texto pautado no *conteúdo temático*<sup>9</sup>. O conteúdo temático é designado por Bronckart (2012, p. 119) como “[...] (plano geral que combina tipos de discursos e, eventualmente, tipos de sequências) [...]”.

Atendo-nos para a *infraestrutura geral do texto*, Cristovão (2007, p. 17) reitera que esta primeira camada “se refere à organização do conteúdo temático. Essa organização depende de fatores como o próprio conteúdo, o gênero a que pertence o texto e seu contexto de produção”. Para que possamos compreender o conteúdo temático em seu plano geral, no quadro abaixo apresentamos os elementos principais que compõe a *infraestrutura geral de um texto*:

Quadro 01 – A Infraestrutura Geral do Texto

INFRAESTRUTURA GERAL DO TEXTO	ELEMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE
<p><b>Plano Geral e Organização do Conteúdo Temático</b></p>	<p>- <b>Tipo de discurso que o texto comporta;</b> Exemplos: (discurso interativo, relato interativo, discurso teórico e narração)</p> <p>- <b>Noção de Sequência</b> Exemplos: (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva)</p> <p>- <b>Articulações entre tipos de discurso;</b> Exemplos: Encaixamento → (dependência de um segmento em relação ao outro) Fusão → (em um mesmo segmento, dois tipos de discursos diferentes)</p>

Fonte: Elaborado por Reis (2018) com base em Bronckart (2012)

<sup>8</sup> Bronckart (2012) utiliza o termo **camada** para se referir aos níveis de organização textual.

<sup>9</sup> Expomos na seção (2.1.2.2) que os gêneros do discurso, designados por Bakhtin (2011), os enunciados também se caracterizam pelo elemento *conteúdo temático*, tendo a função de dar (sentido/significação) em uma interação comunicativa oral ou escrita.

Para distinguir os **tipos de discurso**, mencionados na tabela acima, Bronckart (2012) se fundamenta na descrição dos mundos discursivos<sup>10</sup>. Desta forma, os mundos são representados em *mundo ordinário* e *mundos discursivos*. Para tanto, Bronckart (2012) designou os mundos como, “[...] mundos representados pelos agentes humanos de *mundo ordinário* e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de **mundos discursivos**” (p. 151, grifos do autor).

O primeiro, *mundo ordinário*, é constituído por três mundos de representação: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. E o segundo, mundos discursivos, criados pela atividade de linguagem, realizam-se em dois conjuntos:

O primeiro conjunto se refere à relação entre a organização do conteúdo temático com as coordenadas do mundo ordinário em que uma ação de linguagem acontece. O outro concerne à relação entre a agentividade e sua inscrição espaço-temporal no texto, bem como à relação com os parâmetros físicos da ação de linguagem. (CRISTOVÃO, 2007, p. 17 – 18).

Parafraseando a citação de Cristovão (2007), a autora descreve que no primeiro conjunto as especificidades que organizam o conteúdo “podem estar *disjuntas* das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem<sup>11</sup>, ou podem se apresentar como *conjuntas* à ação de linguagem” (p. 18, grifos da autora). Cristovão (2007) nos explicita que quando os conteúdos se dispõem em fatos colocados à distância da situação de produção (coordenadas disjuntas), são chamados de fatos narrados, pertencendo assim, ao *mundo da ordem do narrar*. Ainda neste primeiro conjunto, quando os fatos são expostos desenvolvendo a ancoragem do texto para mobilizar as representações (coordenadas conjuntas), tais aspectos são pertencentes ao *mundo da ordem do expor*.

Nessa perspectiva, Cristovão (2007) nos explana que em um texto pode estar explícito os parâmetros físicos de uma ação de linguagem, ou seja, “os parâmetros estariam implicados, ou essa relação não seria explicitada, o que denotaria uma autonomia em relação aos parâmetros” (p. 18, 2007). A autora frisa que são instâncias que envolvem a implicação dos parâmetros físicos de agentividade presentes (implicado) ou não (autônomo), permitindo então definir quatro mundos discursivos: a) mundo do expor implicado no conjunto; b) mundo do expor autônomo conjunto; c)

<sup>10</sup> Esses mundos são sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representados em que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos de atividade humana.

<sup>11</sup> [...] envolve a escolha de construir um mundo afastado da situação de produção (disjunto), ou um mundo conjunto a essa mesma situação (conjunto). (CRISTOVÃO, 2007, p. 18).

mundo do narrar implicado no conjunto e d) mundo do narrar autônomo disjunto. Desta maneira, os tipos de discurso são classificados por Bronckart (2012) sob os seguintes conjuntos:

Quadro 02 – Coordenadas gerais dos mundos

Relação ao ato de produção	Relação ao conteúdo	
	Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Implicação	Discurso Interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso Teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2012, p. 157)

No quadro 02 apresentado, desenvolvido por Bronckart (2012), é exposto um modelo de análise de texto que investiga o desenvolvimento e organização dos textos em seu contexto de produção. Desta maneira, cada tipo de discurso é composto por propriedades que marcam a sua estrutura e organização, como nos mostra Cristovão (2007).

Quadro 03 – Marcas típicas dos tipos de discurso

	Conjunção	Disjunção
I M P L I C A Ç Ã O	<p><b>INTERATIVO</b></p> <p>- apresenta referências explícitas aos parâmetros da situação de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• presença de frases não declarativas: interrogativas; imperativas; exclamativas; interrogative, imperative and exclamative sentences.</li> <li>• tempos verbais: presente (valor de simultaneidade); pretérito do perfeito (valor de anterioridade; futuro perifrástico (valor de posteridade); simple present; simple past; simple present; simple past; present perfect; to be + going to</li> <li>• presença de dêiticos espaciais e temporais; here, there, this, that, these, those; now, tomorrow, yesterday,</li> <li>• presença de pronomes 1º, 2º sing/pl se referindo aos participantes da interação verbal; I, we, you, me, us, my, our,</li> <li>• anáforas pronominais – 2º sing/pl; your</li> </ul>	<p><b>RELATO INTERATIVO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ausência de frases não declarativas: affirmative sentences</li> <li>• tempo verbal: pretérito perfeito e imperfeito com valor genérico, às vezes, associados ao uso do futuro simples ou futuro do pretérito. Past simple, presente perfect, will, future perfect</li> <li>• organizadores temporais (marcando origem espaço-temporal) ex: quando; when, the last decade, in 1945</li> <li>• presença de pronomes, verbos e adjetivos – 1ª, 2ª sing/pl que se referem diretamente aos participantes da ação de linguagem; I, we, you, me, us, my, our,</li> <li>- anáforas pronominais: ex: 3ª sing; his, her, its</li> <li>- anáforas nominais por repetição do sintagma antecedente.</li> <li>- Caráter monologizado, podendo ser real ou ficcional, oral e escrito.</li> <li>- Densidade verbal maior que a densidade sintagmática.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pode ser oral ou escrito;</li> <li>- pode estar da forma de diálogo ou por escrito;</li> <li>- auxiliares de modo: poder;</li> <li>- outros auxiliares: dever, querer, ser preciso;</li> <li>- densidade verbal elevada;</li> <li>- densidade sintagmática baixa.</li> </ul>	
A U T O N O M I A	<p><b>TEÓRICO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ausência de frases não declarativas;</li> <li>• tempo verbal: presente e pretérito perfeito com valor genérico; simple present &amp; simple past</li> <li>• ausência de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa;</li> <li>• presença de pronomes, verbos e adjetivos: 1ªpl que não se remetem aos participantes da interação;</li> <li>- organizadores lógicos-argumentativos; Firstly</li> <li>- modalizações lógicas; Apparently</li> <li>- procedimentos metatextuais: uso de citações com aspas;</li> <li>- procedimentos de referência intra-textual: anáforas pronominais, nominais e referenciação dêitica;</li> <li>- procedimentos de referência intertextual: nomes;</li> <li>- frases passivas; passive voice</li> <li>- densidade sintagmática elevada;</li> <li>- densidade verbal fraca;</li> <li>- geralmente monologado e escrito.</li> </ul>	<p><b>NARRAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• frases declarativas;</li> <li>• tempo verbal: pretérito perfeito e imperfeito;</li> <li>• organizadores temporais marcando origem espaço-temporal;</li> <li>• ausência de pronomes a adjetivos 1ª, 2ª sing/pl;</li> <li>- anáforas pronominais e anáforas nominais;</li> <li>- sempre monologado e geralmente escrito;</li> <li>- densidade verbal maior que do discurso teórico, mas menor que a do discurso interativo.</li> </ul>

Fonte: Cristovão (2007, p. 20)

Direcionamo-nos agora, para os tipos de sequência<sup>12</sup>, outra característica da *infraestrutura geral dos textos*, que são definidas como “[...] modos de planificação mais convencionais ou mais especificamente, modos de planificação de linguagem [...], que se desenvolvem no interior do plano geral do texto [...]” (ADAM, 1992 apud BRONCKART, 2012, p. 121), em outras palavras, “[...] as sequências funcionam como um modelo e se materializam em tipos linguísticos variados, distribuídos em cinco tipos básicos: a sequência narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal [...] e outras formas de planificação” (CRISTOVÃO, 2007, p. 20).

<sup>12</sup> Bronckart (2012) se apóia nos estudos de J. M. Adam (1992) para caracterizar os tipos de sequência.

Quadro 04 – Tipos de sequência e outras formas de planificação

SEQUÊNCIA NARRATIVA	SEQUÊNCIA DESCRITIVA
<p>Ela é sustentada por um processo com início, meio e fim, com ordem obrigatória. A situação mobiliza personagens implicados em acontecimentos. Diante de tensões na história, transformações vão acontecendo fazendo-se necessário que o leitor/interlocutor acione uma dimensão interpretativa. O protótipo mínimo seria uma situação inicial (início), uma transformação (meio) e uma situação final (fim). O protótipo padrão seria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fase de situação inicial: apresentação de um estado de coisas;</li> <li>- fase da complicação: criação de perturbação e tensão;</li> <li>- fase de ações: acontecimentos originados pela tensão;</li> <li>- fase da resolução: redução da tensão;</li> <li>- fase da situação final: apresentação de um novo estado de equilíbrio por esta resolução.</li> </ul> <p>Há também duas fases facultativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fase de avaliação: comentário relativo ao desenrolar da história;</li> <li>- fase da moral: explicitação da significação global.</li> </ul>	<p>Ela é constituída por fases sem uma organização de ordem linear obrigatória, porém com uma ordem hierárquica ou vertical. Tais fases seriam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fase de ancoragem: o tema da descrição é assinado por geralmente, um tema-título, frequentemente, introduzido no início da sequência.</li> <li>- fase da aspectualização: enumeração dos diversos aspectos do tema-título. O tema é decomposto em partes, às quais são atribuídas propriedades.</li> <li>- fase de relacionamento: assimilação dos elementos descritos por comparação ou metáforas. Uma simples enumeração das partes é chamada de grau zero da descrição.</li> </ul> <p>Os segmentos chamados de injuntivos, de pragmáticos ou de instrucionais são organizados de acordo com as mesmas fases, mesmo quando esta organização se refere preferencialmente a ações e não a objetos – descrição de ações.</p>
SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA	SEQUÊNCIA EXPLICATIVA
<p>São esquematizações de objetos de discurso, atestáveis empiricamente em textos. As operações cognitivas, estariam relacionadas à existência de uma tese sobre um tema, a entrada de novos dados a essa tese anterior, um processo de inferência e uma conclusão ou nova tese. Baseado nisso, normalmente essa sequência apresenta quatro fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fase de premissas: uma constatação de partida;</li> <li>- fase de apresentação de argumentos: elementos que orientam para uma conclusão provável;</li> <li>- fase de apresentação dos contra-argumentos: elementos que apresentam restrições à orientação dada;</li> <li>- fase de conclusão: integração dos efeitos dos argumentos e contra-argumentos.</li> </ul>	<p>Ela se origina na constatação de um fenômeno incontestável, mas que requer uma explicação das causas e/ou razões da afirmação inicial, o que reformulará a constatação inicial. Normalmente, este protótipo tem quatro fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fase de constatação inicial: introdução de um fenômeno não contestável;</li> <li>- fase de problematização: questionamento do porque ou do como, eventualmente, relacionado a uma contradição aparente;</li> <li>- fase de resolução: introdução de elementos que respondam aos questionamentos;</li> <li>- fase de conclusão-avaliação: reformula e completa a constatação inicial.</li> </ul>
SEQUÊNCIA DIALOGAL	OUTRAS FORMAS DE PLANIFICAÇÃO
<p>Os interlocutores estão envolvidos em uma determinada interação verbal na qual trocam enunciados que são mutuamente determinados para formar um texto coerente. As fases seriam:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-fase da abertura: os interactantes entram em contato;</li> <li>- fase transacional: o conteúdo temático é co-construído;</li> <li>- fase de encerramento: fim da interação;</li> </ul>	<p>As sequências são uma reorganização de um conteúdo temático já existente e manifestada a partir das representações que se tem dos destinatários de seu texto, e do efeito que se quer causar. As sequências não se baseiam nas mesmas operações que formam os tipos de discurso. Por isso se explica o fato de um conteúdo temático poder ser organizado por diferentes formas de planificação. A ordem cronológica do domínio da ordem do NARRAR é geralmente chamada de SCRIPT (grau zero da planificação dos segmentos da ordem do narrar). Nos segmentos da ordem do</p>

As fases são decompostas em trocas compostas de intervenções (turnos de fala) e, em um outro nível, decompostas em enunciados que realizam um ato de fala.	EXPOR, às vezes temos textos simplesmente informativos ou expositivos (não contestáveis, não problemáticos). Sua forma de organização é chamada ESQUEMATIZAÇÃO (grau zero da planificação dos segmentos da ordem do expor).
--	---

Fonte: Cristovão (2007, p. 21)

Tendo exposto os elementos que contemplam a infraestrutura geral dos textos, passamos para a segunda camada do nível de organização textual; *os mecanismos de textualização*. Os mecanismos de textualização permitem que seja estabelecida a coerência temática de um texto. Bronckart (2012, p. 259 – 260, grifo do autor) nos explica que,

Os mecanismos de **textualização** são, por sua vez, articulados à progressão do conteúdo temático, tal como é apreensível no nível da infraestrutura. Explorando as cadeias de unidades linguísticas (ou **séries isotópicas**<sup>13</sup>), organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo desse modo, para o estabelecimento da *coerência temática* do texto.

Como certificam as autoras Lousada, Muniz-Oliveira e Barricelli (2011, p. 63) “os mecanismos de textualização, que constituem o nível intermediário da organização do texto, têm como finalidade estabelecer coerência temática [...]”. Assim, observa-se que os mecanismos de textualização procuram organizar as ideias gerais de um texto, em seu nível de infraestrutura. Para tanto, Cristovão (2007) frisa que os mecanismos de textualização dividem-se em três grupos, que são a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal.

Quanto às características destes elementos (conexão, coesão nominal e coesão verbal), segundo Cristovão (2007, p. 22) “A conexão é estabelecida pelas unidades que segmentam e relacionam as diferentes partes do desenvolvimento do texto, isto é, pelos organizadores textuais”. Já sobre a *coesão nominal* Cristovão (2007, p. 23) nos diz que ela permite “a introdução dos argumentos e de organizar sua retomada no texto. Para isso, há vários tipos de procedimentos: a substituição lexical; a substituição pronominal por anáforas; a supressão, etc.”. Quanto à *coesão verbal*, Cristovão (2007, p. 23) nos mostra que “sua função é também a de ser responsável pela coerência temática do texto.

<sup>13</sup> Através das séries isotópicas mencionadas por Bronckart, compreende-se que quando as palavras (unidades linguísticas) são empregadas, seu sentido é figurado, ou seja, a sua significação é composta e representada pelos aspectos e características do contexto de sua produção.

Esse tipo de coerência pode ser explicitada pela escolha dos verbos e de seus tempos verbais”.

Para obtermos um melhor entendimento do nível de infraestrutura dos textos, no Quadro abaixo são apresentados alguns elementos de análise de mecanismos de textualização que podem ser estudados baseados dos estudos do ISD, Bronckart (2012) e seguidores.

Quadro 05 – Mecanismos de Textualização

MECANISMOS DE TEXTUALIZAÇÃO	ELEMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE
<p style="text-align: center;"><b>Conexão</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Organizadores Textuais</b></p>	<p>- <b>Tipos de discurso:</b></p> <p><u>Ordem do Narrar</u> → (organizadores de valor temporal): depois, súbito, antes que;</p> <p><u>Ordem do Expor</u> → (organizadores de valor lógico): de um lado, ao contrário, porque;</p> <p>- <b>Tipos de Sequência<sup>14</sup>:</b> (narrativa), (argumentativa), (descritivas), (explicativas), (injuntivas), etc.</p> <p>- <b>Organizadores Espaciais:</b> (no alto, desse lado, mais longe) → São característicos das sequências textuais descritivas;</p> <p>- <b>Locuções adverbiais:</b> (de fato, posteriormente, além disso, etc.);</p> <p>- <b>Adjuntos adverbiais:</b> (talvez, bastante, realmente, muito, etc.);</p> <p>- <b>Coordenativas:</b> (nem, entretanto, ou, porquanto, então, etc.);</p>
<p style="text-align: center;"><b>Coesão Verbal</b></p>	<p>- <b>Temporalidade:</b> (relações temporais na coerência temática do texto);(auxiliares e flexões verbais);</p> <p>- <b>Tempos verbais:</b> (marcas pelas formas do PRESENTE), (marcas pelas formas do passado), marcas pelas formas do (FUTURO);</p> <p>- <b>Tipos de Verbos</b></p> <p>- <b>Sequência Textual:</b> (início da ação, desenvolvimento, situação final);</p>
<p style="text-align: center;"><b>Coesão Nominal</b></p>	<p>- <b>Anáforas Pronominais:</b> Nomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos retomados por informação antecedente;</p>

<sup>14</sup> [...] as sequências funcionam como um modelo e se materializam em tipos linguísticos variados, [...]. Elas podem aparecer num texto, em várias formas (por encaixamento, mescla, etc.) e essa possibilidade de diversidade dá ao texto o caráter de heterogêneo, assim como a coerência de vários tipos de discurso. (CRISTOVÃO, 2007, p. 20 – 21).

	<p><b>- Anáforas Nominais:</b> A anáfora nominal se designa a um determinado referente, interligando elementos fazem alusão ao mesmo referente citado</p> <p><b>- Tipos de Discurso:</b> <u>Ordem do Narrar</u> → predomínio de anáforas pronominais de terceira pessoa (ele/ela/eles/elas); <u>Ordem do Expor</u> → predomínio de pronomes de primeira, segunda e terceira pessoa (eu, você, nós), como também podem indicar valores dêiticos (este, esse, aquele);</p>
--	--

Fonte: Elaborado por Reis (2018) com base em Bronckart (2012)

Sendo assim, Bronckart (2012, p. 260, grifos do autor) nos expõe que

[...] os mecanismos de textualização distribuem-se no conjunto de um texto ou em suas partes mais ou menos importantes, portanto, de atravessar (ou de transcender) as fronteiras dos tipos de discursos e das sequências que compõem o texto (sua função é, aliás, às vezes, exatamente a de marcar as articulações entre esses diferentes componentes).

Tendo revisado os aspectos de análise de mecanismos de textualização, passamos agora para os mecanismos enunciativos, a terceira camada do nível de organização textual. Os *mecanismos enunciativos* são designados por Bronckart (2012, p. 259) como,

[...] clarificação dos *posicionamentos enunciativos* e à da explicitação das *modalizações* que se aplicam a alguns aspectos do conteúdo temático. [...] esses mecanismos *configuracionais* (por oposição a *sequenciais*) traduzem-se por ocorrências locais de unidades linguísticas e contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa do texto.

De acordo com Cristovão (2007, p. 24) os mecanismos enunciativos também “[...] contribuem para a coerência pragmática por meio da explicitação de avaliações de aspecto(s) do conteúdo temático e da responsabilidade enunciativa dessas avaliações”. Sendo assim, no quadro de análise de texto do ISD, ocorreu a necessidade<sup>15</sup> de compreender e analisar o funcionamento e o sentido das representações linguísticas textuais. Segundo Lousada, Muniz-Oliveira e Baricelli (2011, p. 637),

Os mecanismos enunciativos são o último nível de organização do texto e propiciam a sua coerência pragmática, esclarecendo os posicionamentos enunciativos (instâncias que assumem o que é enunciado no texto), revelando as vozes que permeiam o texto e expressando as diversas avaliações

<sup>15</sup> A necessidade de se discutir a responsabilidade enunciativa se justifica pela interação das representações que um agente produtor tem e que aciona em suas produções com as representações dos outros. Assim, ao acioná-las, elas já assumem um caráter dialógico. Nessa materialização das representações, haveria um confronto entre as representações individuais do agente e dos outros, criando um espaço mental coletivo. (CRISTOVÃO, 2007, p. 24).

(julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático que são chamadas de modalizações.

Deste modo, os mecanismos enunciativos determinam-se por variados elementos peculiares, nos quais destacam-se as *vozes* enunciativas, podendo elas se apresentar de maneira direta ou indiretas. Por esta razão, Cristovão (2007, p. 24) estabelece que nas vozes “quando for direta, o discurso é interativo e as vozes se constituem nos turnos de fala. Quando indiretas, podem aparecer em qualquer tipo de discurso e se constituem por expressões como ‘segundo o autor’.

Outro elemento de análise dos mecanismos enunciativos se refere às *modalizações*. Cristovão (2007, p. 24) nos explicita que as modalizações tem a finalidade de “[...] expressar os comentários ou avaliações sobre os aspectos do conteúdo. [...] Elas configuram o texto no sentido de contribuir para a coerência pragmática, ajudando o leitor/ouvinte na interpretação”.

Assim como na primeira e segunda camada do nível de organização textual, produzimos um quadro a seguir para ilustrar os elementos de estudo do Quadro de Análise Textual do ISD dos mecanismos enunciativos.

Quadro 06 – Mecanismos Enunciativos

MECANISMOS ENUNCIATIVOS	ELEMENTOS DE INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE
<b>Posicionamento enunciativo:</b>	Segmentos de relato → (Discurso Direto, Indireto e Indireto Livre);
<b>Distribuição de Vozes:</b>	Relação estabelecida entre o narrador e as vozes enunciativas; Obs.: As vozes se referem às entidades que assumem o que é enunciado (voz do autor, voz de personagens, vozes sociais) → gerenciamento de vozes;
<b>Modalizações: <u>Definição</u> →</b>	Contribuem para a instauração da coerência pragmática ou interativa na interpretação do conteúdo temático;
<b>Modalizações Lógicas:</b>	Apresentam elementos de condições de verdade, fatos atestados, prováveis e possíveis (por exemplo: é necessário, é evidente que, etc.);
<b>Modalizações Deonticas:</b>	Apresentam avaliações baseadas nos valores sociais (por exemplo: é preciso que, é responsabilidade de, a tarefa é que, etc.)
<b>Modalizações Apreciativas:</b>	Estes modalizadores são marcados por aquilo que é funesto, infeliz ou por algo benéfico, (por exemplo: Ai de mim!, É uma lástima!, Que azar! Graças a Deus!, Que bom!);
<b>Modalizações Pragmáticas:</b>	Apresentam aspectos de responsabilidade de uma entidade (personagem, grupo ou instituição) atribuindo a este ser; intenções, causas, restrições, etc. (por exemplo: você deve, é obrigação de, você tem permissão para);

Fonte: Elaborado por Reis (2018) com base em Bronckart (2012)

Sendo assim, Bronckart (2012) enfatiza que todo texto pertence a uma forma relativamente coerente, ou seja, “[...] cada texto é composto de frases articuladas umas com as outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna”, (p. 71).

Portanto, a função das camadas de organização textual é de construir elos entre variadas e diferentes informações. Reitera-se que as *camadas textuais* permitem que seja desenvolvido um estudo pautado no conteúdo dos textos produzidos pelos agentes/escritores, os quais detêm uma estrutura complexa em suas unidades linguísticas. Também, destacamos que o modelo de análise de textos do ISD oportuniza professores e alunos para o ensino e aprendizagem com base nos gêneros de texto.

Desta forma, sob o modelo de análise textual do ISD (Bronckart, 2012 e seguidores), as pesquisadoras Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2005, p. 95, grifo das autoras) apresentam de forma sucinta e explicativa o quadro teórico-metodológico de análise textual do ISD que abordamos no decorrer desta seção:

O **contexto de produção** do texto (físico e sócio-subjetivo): isto é, as representações sobre o local e o momento da produção, [...], sobre a instituição social onde se dá a interação e sobre o objetivo ou efeitos que o produtor quer atingir em relação ao destinatário; o **conteúdo temático**: o conjunto de informações que nele são explicitamente apresentadas e que são representações mobilizadas pelo agente-produtor do texto; **infraestrutura geral dos textos**: a organização textual, que é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso (discurso teórico, narração, relato interativo, discurso interativo) e pelas sequências que aparecem isoladas ou, mais frequentemente, combinadas (narrativa, argumentativa, descritiva, descritiva de ações, dialogal e explicativa); os **mecanismos de textualização**: representados pelos mecanismos de conexão (organizadores textuais), de coesão nominal e verbal e, finalmente, pelos **mecanismos enunciativos**, constituídos pelos mecanismos de posicionamento enunciativo (modalizações) e pelos mecanismos de inserção de vozes (voz do autor empírico, vozes sociais, vozes de personagens).

Desta forma, a pessoa que escreve busca utilizar aspectos que conectam os elementos de seu texto, tentando deixá-lo claro e compreensível, da mesma forma que, a coerência textual em seus aspectos gerais do texto, propicia sentido/acepção durante a leitura e interpretação de seus leitores. Assim, no modelo de análise de textos do ISD, leva-se em consideração as representações<sup>16</sup> de quem escreve (*agente*<sup>17</sup>) sobre os mundos, *físico*, *social*, e *subjetivo*.

---

<sup>16</sup> [...] o levantamento dessas representações é importante para revelar, mesmo que parcialmente, as decisões que o agente toma para a produção/leitura de um texto. (CRISTOVÃO, 2007, p. 16).

De acordo com Cristovão (2007), o *mundo físico* contempla as referências do tempo e do espaço, que integram o contexto físico<sup>18</sup>: (emissor → pessoa física que produz o texto, receptor → pessoa física que recebe o texto, lugar de produção do texto e momento de produção do texto → tempo concreto da produção textual). Enquanto o mundo *sócio-subjetivo* se caracteriza implicando os aspectos do mundo social e do subjetivo sob os seguintes elementos: (enunciador → papel social do emissor, destinatário → papel social do receptor, lugar social → a formação social do lugar onde o texto é produzido e objetivo → efeito que se quer produzir sobre o destinatário).

Tendo discutido sobre o quadro teórico metodológico do ISD, alguns conceitos basilares para nossa pesquisa e apresentado uma síntese de seu modelo de análise textual, na seção a seguir, voltamos nossa atenção para a questão da escrita e de seu ensino, enfatizando os *gêneros de texto* como **instrumento de ensino-aprendizagem** em contextos educacionais regulares.

## 2.2 ESCRITA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

### 2.2.1 Historicidade da escrita e seu papel social

Os estudos sobre a historicidade da escrita realizados por Charles Higounet (2003) nos permitem observar a relevância dessa capacidade no desenvolvimento e pensamento do homem. Conforme o autor, “os mais simples traços desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo momento o pensamento humano” (p. 9 – 10). Dessa forma, seus estudos demonstram que nos primórdios da escrita, o homem primitivo representava suas perspectivas através de inscritos baseados em imagens; como por exemplo, árvores, animais, sinais geométricos, dentre outros.

Essas representações eram delineadas em paredes de grutas e rochas, nomeados petróglifos. Os petróglifos, apesar de não comporem frases de sentido completo, são

---

<sup>17</sup> O Professor Bronckart e seus seguidores utilizam o termo *agente* para se referir ao sujeito que realiza as atividades coletivas mediadas pelas interações verbais.

<sup>18</sup> As representações do contexto físico são mais facilmente identificadas, enquanto as representações dos parâmetros do contexto sócio-subjetivo impõe mais dificuldades ao analista, pois estão diretamente relacionadas ao conhecimento dos lugares sociais, das normas e dos papéis dos participantes envolvidos na situação sendo analisada. (CRISTOVÃO, 2007, p. 16).

considerados primícias da escrita, pois permitiram que o homem primitivo demonstrasse suas percepções de mundo, suas ideias e concepções.

Após a era petroglífica, outra importante etapa da escrita denomina-se escrita não alfabética, também conhecida como escrita de palavras. Higounet (2003) salienta que os sistemas de escrita mais antigos desse período são a suméria, a egípcia e a chinesa. Na escrita não alfabética, o primeiro sistema de escrita mais antigo pertence à região Suméria (escrita cuneiforme); cuja estrutura de escrita se delineava em forma de cunhas, das quais suas representações eram traçadas sobre tabuletas de argila. A escrita cuneiforme se disseminou em todo o oriente antigo, marcada pela primeira dinastia babilônica (séculos XX – XVIII A.C) e pela dominação assíria (séculos IX – VII A.C).

A escrita egípcia também foi crucial para o sistema de escrita não alfabética. De acordo com o autor, devido às particularidades da escrita egípcia, ela é conhecida como hieroglífica. Os hieróglifos correspondem a sinais sagrados. Para os egípcios, tais sinais faziam referência a mensagens ou fala dos deuses. Os hieróglifos eram insculpidos em pedras. No entanto, há hieróglifos com características distintas; estes hieróglifos foram pintados em sarcófagos de madeira, sendo chamados de hieróglifos lineares. Diferentemente da escrita cuneiforme, a escrita hieroglífica não se proliferou por todos os povos do oriente, difundindo-se somente entre a civilização egípcia.

E a última do sistema de escrita não alfabética é a chinesa. Ela é um sistema de escrita de palavras que ainda é utilizada até os dias atuais. A escrita chinesa “é empregada hoje por um conjunto de povos que representa um quinto da população do globo, e há quatro mil anos sua evolução interna e sua evolução gráfica foram praticamente imperceptíveis” (HIGOUNET, 2003, p. 48). Os primeiros registros encontrados da escrita chinesa são textos inscritos em ossos e cascos de tartaruga. A escrita chinesa se disseminou em várias regiões, formando diversos dialetos.

Posteriormente à etapa da escrita não alfabética, é designada a escrita alfabética. Na escrita alfabética, os estudos de Higounet (2003) demonstram que os primeiros registros deste sistema de escrita foram encontrados no país do Egito e em Biblos, cidade localizada no Líbano. Biblos é considerada a cidade mais antiga do mundo e lá foram encontrados dez inscritos gravados em pedra e bronze, sendo suas decifrações apresentadas em 1946.

Ponderando sobre as informações acima elencadas, enfatizamos que a escrita sempre foi traçada sobre um material de suporte. Os chamados inscritos eram insculpidos sobre pedras, bronze, ossos; dentre outros. O papiro, outro material de

suporte de escrita, foi fabricado pelos egípcios no século XII, tinha formato de rolo e provinha de uma planta chamada caule de junco. O pergaminho também foi um suporte de escrita muito utilizado para a realização da escrita no século IV. Ele foi criado pelos habitantes de Pérgamo, um antigo povoado da Ásia Menor. O pergaminho era produzido a partir da pele retirada de alguns animais, como: cordeiro, bode e veado, o que fazia que fosse um material extremamente forte; rijo.

Já o papel, foi inicialmente fabricado na China a partir de trapos. Este tipo de matéria prima utilizada para a fabricação do papel, naquela época, fazia com que fosse um suporte de escrita muito frágil. Apesar de sua fragilidade, o papel era comercializado com um custo bastante elevado.

Como foi possível observar, desde o início das primeiras civilizações, a escrita foi um fio condutor que interligou povos distintos, uma forma de linguagem que possibilitou que os povos mais antigos interagissem, deixassem e transmitissem seus pensamentos, costumes, culturas e tradições. Conforme Bazerman (2007) “a escrita é um meio de comunicar entre pessoas através do tempo e do espaço. [...] a escrita ativa mecanismos psicológicos pelos quais construímos sentidos e nos alinhamos com as comunicações de outros” (BAZERMAN, 2007, p. 13). Dessa forma, podemos considerar a escrita como um elemento comunicativo propulsor do conhecimento humano e de caráter essencialmente social.

Com o passar do tempo, devido aos avanços industriais e tecnológicos; a escrita evoluiu simultaneamente com as circunstâncias sociais, oferecendo hoje ferramentas velozes que permitem que a escrita impressa e digital sejam propagadas instantaneamente. Segundo Bazerman (2011, p. 123), as evoluções no campo da escrita também se deram devido ao desenvolvimento político-social. De acordo com o autor,

À medida que o governo cresceu, tornou-se menos uma questão de liderança direta, e mais uma questão de gerenciamento e administração de operações extensivas. O uso da escrita aumentou como parte dessa administração mais estendida, com mudanças na tecnologia caminhando de mãos dadas com os usos mais amplos da comunicação escrita – a máquina de impressão, a máquina de impressão rotativa, o papel barato, o arquivo, a máquina de escrever, o computador e a rede eletrônica.

Considerando a evolução da linguagem escrita e seu caráter social, Moritz (2007) enfatiza que “[...] a linguagem não é apenas influenciada e determinada pelas práticas sociais, mas também influencia e determina a forma como as práticas sociais

podem ocorrer”<sup>19</sup>(MORITZ, 2007, p. 67, tradução nossa). Desta maneira, compreendemos que através de um processo de troca de informações pelos escritos de diferentes povos, as nações inter-relacionam-se abarcando e compreendendo aspectos sociais variados.

De acordo com Bazerman (2007) “aprender a escrever significa aprender a assumir uma presença ousada no mundo e entrar em complexas e sofisticadas relações com os outros” (BAZERMAN, 2007, p. 110). Posto isto, ressaltamos que através dos registros escritos surge a possibilidade de aprender uma língua estrangeira (LE). A condição de aprender uma LE abre passagem para que conheçamos o outro através de seus hábitos sociais, sua religião, suas crenças e manifestações intelectuais que se diferenciam de um grupo para o outro.

Por este viés, no mundo globalizado, o contato com uma LE se manifesta em diferentes esferas, seja no trabalho, na vida cotidiana, nas instituições de ensino, etc. Segundo Bazerman (2007, p. 84), “A história humana é vivida em agrupamentos sociais em constante mudança que se comunicam através de formas culturais cambiantes e dão à luz a eventos através de suas relações materiais e comunicativas”.

Sendo assim, quando nos manifestamos através dos textos<sup>20</sup>, são reunidos os saberes, a união das referências que nos foram instruídas, direcionadas; cuja capacidade de comunicação escrita, é uma forma de transmitir e receber informações. Para Garcez (2010, p. 63),

O texto escrito, enquanto ação com sentido, constitui uma forma de relação dialógica que transcende as meras relações linguísticas, é uma unidade significativa da comunicação discursiva que tem articulações com outras esferas de valores. Exige a compreensão como resposta, e esta compreensão configura o caráter dialógico da ação, pois é parte integrante de todo o processo da escrita e, como tal, o determina.

É importante também salientar que o ato de escrita é uma forma de linguagem específica, cuja atividade é instigada por uma causa ou circunstância intencional. De acordo com Penny Ur (2009), o propósito da escrita se fundamenta na representação do pensamento e na transmissão de uma mensagem para o leitor. Por outro lado, a autora certifica que, “[...] o autor precisa prestar atenção aos aspectos formais: caligrafia clara,

---

<sup>19</sup> [...] language is not only influenced and determined by social practices, but also influences and determines the way social practices are likely to occur. (MORITZ, 2007, p. 67).

<sup>20</sup> O texto é uma unidade linguística, um exemplar concreto e único, o produto material de uma ação verbal, que se caracteriza por uma organização de elementos ligados entre si, segundo regras coesivas que asseguram a transmissão de uma mensagem de forma coerente. (GARCEZ, 2010, p. 66).

ortografia correta, e pontuação, assim como, uma gramática aceitável e uma seleção cuidadosa de vocabulário”, <sup>21</sup>(UR, 2009, p. 163, tradução nossa). Tendo discutido sobre a historicidade e papel social da escrita, passamos na subseção a seguir para uma revisão de literatura sobre o ensino e aprendizagem de escrita em LI.

### 2.2.2 Ensino e aprendizagem de escrita em língua estrangeira-ínglês

Com relação ao desenvolvimento de escrita e de línguas materna e estrangeira, Vigotski (2009) afirma que

[...] o desenvolvimento das línguas materna e **estrangeira** e o desenvolvimento da **linguagem escrita** – estão em uma interação extremamente complexa [...] o que sem dúvida, sugere que pertencem à mesma classe de processos genéticos e mantêm entre si uma unidade interna. (VIGOTSKI, 2009, p. 266, grifo nosso).

Nessa interação entre língua materna e língua estrangeira, há a existência de um conhecimento já desenvolvido, de conceitos antes constituídos, em uma operação mais consciente, debruçada sobre conceitos anteriores. Nas palavras do autor, “[...] no processo de apreensão da língua estrangeira o sistema de significados prontos é dado antecipadamente na língua materna e forma a premissa para o estabelecimento de um novo sistema [...]” (VIGOTSKI, 2009, p. 358).

Diante dos estudos vigotskianos apresentados, nota-se que na aprendizagem de uma língua estrangeira os significados das palavras não se baseiam no idioma do outro (estrangeiro), e sim, os significados são dados através da língua materna, construindo assim, um novo conjunto de conhecimento; de forma que, no desenvolvimento da escrita, o ato de escrever se realiza como uma modalidade organizada e induzida pelas expressões e pensamento consciente do autor. Em face dos aspectos expostos, Vigotski (2009, p. 354) manifesta que:

O aprendizado consciente e intencional de uma língua estrangeira se apóia com toda evidência em um determinado nível de língua materna. A criança aprende a língua estrangeira já dominando o sistema de significados na língua materna e transferindo-o para a esfera da outra língua.

---

<sup>21</sup> [...] the writer needs also to pay more attention to formal aspects: neat writing, correct spelling and punctuation, as well as acceptable grammar and careful selection of vocabulary. (UR, 2009, p. 163).

Não obstante, a escrita abarca aspectos complexos para algumas pessoas em sua realização. Com efeito, em contexto escolar muitos alunos enfrentam dificuldades na elaboração de atividades de produção textual. Para os autores Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 31), “a complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Desenvolver o saber-escrever implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades do aprendiz”. Vigotski salienta ainda que “a linguagem escrita é pensada e não pronunciada, o que apresenta dificuldades no processo de apreensão da escrita”, (p. 313, 2009).

Direcionando-nos para o contexto educacional brasileiro, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), enfatizam que

[...] a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos à outra língua a partir de uma óptica menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita. (BRASIL, 2006, p. 133).

No entanto, apesar dos esforços realizados nas escolas para que as intervenções didáticas contemplem a capacidade de escrita dos alunos, pontuamos na introdução deste trabalho, que as atividades de escrita em LI em algumas das escolas de contexto brasileiro são omitidas. Beato-Canato (2009, p. 38) ressalta que

[...] a escrita geralmente não é enfatizada no ensino regular em LE, sendo a leitura e a oralidade prevalentes. Algumas justificativas comumente usadas para essa prática são: a maior necessidade de compreensão (oral e escrita) do que de produção (oral e escrita); as dificuldades apontadas para a escrita; o tempo necessário e não disponível para essa prática.

Sob o mesmo ponto de vista, os autores Dolz, Gagnon e Decândio (2010) frisam que as fontes das dificuldades do ensino-aprendizagem da escrita, em grande parte são: *motivacionais* (pela falta de incentivo nas atividades de escrita); *enunciativas* (dificuldades do aluno durante a produção textual solicitada); *procedimentais* (estratégias para ultrapassar as dificuldades de escrita como revisão e reescrita); e *textuais* (escasso conhecimento referente ao gênero a ser produzido e a não especificações do gênero a ser trabalhado). Mediante o exposto, Beato-Canato (2009, p. 37) destaca que no ensino-aprendizagem de escrita e oralidade de uma LE

[...] os alunos apresentam menor capacidade linguístico-discursiva, por exemplo, falta de conhecimento de vocabulário e de certas estruturas da

língua; falta de/ ou menor conhecimento do contexto em que o texto circula; falta de/ ou menor conhecimento da organização discursiva de alguns textos; dificuldade para se expressar com a mesma fluência e naturalidade com que se faz na língua materna.

Para tanto, Vigotski (2009, p. 312 – 313) estabelece que “[...] a apreensão da linguagem escrita não é uma simples apreensão da técnica de escrita. [...] É uma linguagem de pensamento, de representação, mas de uma linguagem desprovida do traço mais substancial da fala – o som material”.

Para que as práticas de produção escrita se realizem em aulas de LE, Hyland (2009), nos sugere que

Tarefas são fundamentais na aprendizagem de escrita e a representação central dos aspectos do planejamento do professor [...]. As tarefas que atribuímos ajudam a determinar as experiências de aprendizagem do aluno e seu sucesso no desenvolvimento de uma compreensão de textos e controle de habilidades de escrita.<sup>22</sup>(HYLAND, 2009, p. 112, tradução nossa).

Sendo assim, com relação às lacunas no processo de ensino e aprendizagem de LI no ensino básico, há a expectativa de que na universidade os alunos sejam preparados para o desenvolvimento da produção escrita. Desta maneira, Santos (2000, p. 36) ressalta que “a universidade, local do saber institucionalizado, alimenta relações convencionais e práticas sociais, próprias de escolas, que vão determinar as condições de produção da escrita”.

Analogamente, Oliveira e Araújo (2017) prescrevem que as universidades têm focado o ensino da escrita com base nos gêneros disponíveis em contexto social. Os autores asseveram que “essa abordagem de escrita reflete-se no modo de ensiná-la, pois, nela, este objeto passa a ser visto como uma prática social a qual está vinculada a situações concretas de comunicação”, (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2017, p. 278).

Bazerman (2007, p. 110) nos diz que “o desenvolvimento dos estudantes como escritores é permeado de questões de identidade, afeto, alegria e de definição de seu lugar no mundo”. Deste modo, acreditamos que o ensino da escrita de LI no ensino básico e superior, é um instrumento de comunicação potencializador, visto que, esta capacidade promove que o aluno amplie seus conhecimentos e requinte suas capacidades de produção de texto.

---

<sup>22</sup> Tasks are fundamental in learning to write and represent a central aspect of the teacher’s planning [...]. The tasks we assign help determine students’ learning experiences and their success in developing an understanding of texts and a control of writing skills. (HYLAND, 2009, p. 112).

Como já exposto neste trabalho, no decurso da história da escrita, observamos que aprender uma LE não se detém somente em apreender conhecimentos ortográficos; trata-se de um campo muito mais amplo. Aprender uma LE transporta o aprendiz para dimensões socioculturais, sentimentais e psicológicas pertencentes às comunidades estrangeiras, partilhando e desenvolvendo as relações do (eu) com o (outro).

Em suma, com a preparação e o ensino da escrita através dos gêneros de texto para professores em formação, se conscientizados de tal importância, poderá suscitar uma melhor qualidade no ensino e aprendizagem de escrita de LI no ensino básico.

### 2.2.3 Gêneros de texto como instrumento de ensino e aprendizagem de escrita

Os pesquisadores Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz elaboraram uma releitura didática da corrente teórica interacionista sociodiscursiva em relação à intervenção pedagógica. Para Denardi <sup>23</sup>(2009, p. 10 – 11, tradução nossa) “Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, tem contribuído grandemente para o campo da educação e da linguagem, focando seus estudos na transposição didática<sup>24</sup> de gêneros de texto no ensino/aprendizagem de língua materna”, proporcionando primordialmente uma melhor qualidade na aprendizagem de sua LM, a Língua Francesa.

Na obra *Gêneros Oraís e Escritos na Escola* (2011), Schneuwly e Dolz propõem que as intervenções didáticas sejam realizadas mediadas pelos *gêneros de texto*<sup>25</sup>. Cristovão (2007) considera que o ensino e aprendizagem pelos gêneros de texto, defendido por Schneuwly e Dolz (2011) é um instrumento de ensino que permite “[...] criar condições para a construção de conhecimentos linguísticos-discursivos necessários para as práticas de linguagem” (CRISTOVÃO, 2007, p. 12), uma vez que suscita que estudante produza determinado gênero (oral ou escrito), adaptando-se e interagindo no contexto social-educacional já instaurado por grupos sociais anteriores, como nos aponta Cristovão (2007, p. 12) na citação a seguir.

---

<sup>23</sup> Bernard Schneuwly and Joaquim Dolz have greatly contributed to the research field of language education focusing their studies on the didactic transposition of text genres in the teaching/learning of the mother language. (DENARDI, 2009, p. 10 – 11).

<sup>24</sup> De forma breve, a transposição didática é compreendida como um instrumento que transforma o conhecimento científico em conhecimento escolar, oportunizando professores e alunos a trabalhar as atividades escolares baseadas nos conhecimentos trazidos da ciência para a educação.

<sup>25</sup> O conceito de gênero de texto foi discutido na (seção 2.1.2.1).

É de se salientar ainda que esses gêneros não podem ser considerados como sendo estáticos dado que vão sendo adaptados às situações sócio-comunicativas, pois ao realizar uma ação de linguagem, o agente confronta suas próprias representações da situação vivida com as representações cristalizadas por formações sociais outras.

Para Schneuwly e Dolz (2011), os gêneros devem ser entendidos como instrumento de ensino e aprendizagem, uma vez que contribuem para o aprimoramento da escrita, direcionando o aluno para qual assunto, estrutura e estilo são adequados ao contexto em que o seu texto será exposto. Caso contrário, as ideias e sentimentos do autor/aluno se colocam de forma desordenada e incompreensível.

Ademais, Schneuwly e Dolz (2011) advogam que “[...] o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos” (p. 61), e portanto, o consideram como “um *megainstrumento* que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (p. 64 – 65, grifo dos autores).

Sob este panorama de ensino-aprendizagem através dos gêneros de texto, Lopes-Rossi (2011, p. 71) reitera que

Os gêneros promovem o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos.

Referindo-se ao contexto educacional, Cristovão e Nascimento (2011) nos dizem que “os gêneros constituem-se como *modelos*, ou seja, simultaneamente, representam um tipo de referência e de restrição” (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2011, p. 42, grifo das autoras). Assim sendo, na produção escrita, os gêneros condicionam o texto, ou seja, estabelecem e regularizam padrões de escrita; promovendo maneiras particulares de escrever e de exprimir o pensamento.

Marcuschi (2011) enfatiza que “os gêneros limitam nossa escrita. [...] por um lado, impõe restrições e padronizações, mas, por outro, é um convite a escolhas, criatividade e variação” (p. 18 – 19). Por esta razão, vislumbra-se nos gêneros de texto um suporte de ensino que suscita que o aluno desenvolva as suas capacidades de

linguagem<sup>26</sup> (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) na aprendizagem de escrita em Língua Inglesa na escola.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), nos expõe que no ensino básico,

Para o desenvolvimento da prática escrita, [...] torna-se importante, também, ter em mente a implementação de uma epistemologia contemporânea, a qual não enfatiza o conhecimento compartimentado e fragmentado que comumente se encontrava nos exercícios gramaticais escritos, mais interessados em itens linguísticos isolados do que na comunicação contextualizada da maneira como ela se apresenta. Dessa forma, em vários contextos, as atividades escritas podem ser vinculadas às atividades de leitura, o texto de leitura servindo como estímulo à produção escrita. Em outros contextos, podem-se usar outros estímulos contextualizados e significativos em Línguas Estrangeiras, tais como a troca de informações pessoais, pequenos relatos de passeios e eventos locais, relatos de notícias, construção de jornal mural, etc. Em outros contextos ainda, pode-se promover a interligação de habilidades, como relatar por escrito uma entrevista oral (com professor, colegas, familiares) ou recontar por escrito a história expressa na letra de uma música. (BRASIL, 2006, p. 122).

Já, para os alunos de graduação, o processo de aprendizagem de escrita de uma língua estrangeira corresponde a um nível de maior exigência, determinando que o aluno desenvolva o seu texto de forma mais aprimorada. Sob este viés, Santos (2000, p. 36) aponta que,

Na universidade, as relações convencionais firmadas entre os interlocutores que participam do processo de escrita fazem parte de um contexto próprio, com práticas sociais específicas, cujo conhecimento cria representações culturais responsáveis pelo agenciamento de significações.

À vista do exposto acima, observamos a relevância do ensino-aprendizagem mediado pelos gêneros de texto na educação (básica e superior), promovendo conhecimento e desenvolvimento tanto para o corpo docente como para o corpo discente. Bentes (2011, p. 105), declara que “o domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo ‘dono’ de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever”.

Nessa mesma linha de raciocínio, Lanferdini (2011, p. 128) enfatiza que, “[...] o domínio de variados gêneros por parte do indivíduo, torna-se essencial para uma comunicação bem-sucedida, daí a importância de sua utilização como ferramenta de ensino na escola”.

---

<sup>26</sup> As capacidades de linguagem serão discutidas na seção 2.3.

Considerando que o domínio dos gêneros contribuem para o desenvolvimento do aluno dentre as diversas formas de comunicação (orais e escritas), em relação ao texto (produto social) e sua correlação entre escritor e leitor, as autoras Cristovão e Nascimento (2011, p. 43), afirmam que

[...] o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que possibilita aos agentes produtores e leitores uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante dos textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos.

Tomando tais considerações a respeito do domínio de gêneros e desenvolvimento da escrita no ensino-aprendizagem no contexto educacional, Schneuwly e Dolz (2011, p. 68) defendem que “o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que, assim, instrumentado, o aluno possa corresponder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado” na sociedade em que está/estará inserido.

Fundamentando-nos sob os estudos levantados, observa-se que os gêneros de texto na educação (básica e superior), contribuem para o desenvolvimento das capacidades comunicativas (oral e escrita) dos indivíduos no mundo globalizado; como afirmam os autores Schneuwly e Dolz (2011), “*é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (SCHNEUWLY; DOLZ, p. 63, grifo dos autores).

Desta maneira, os gêneros, instrumentos de ensino e aprendizagem; em seu uso (linguagem oral e escrita), são formas versáteis, ou seja, suas propriedades são relativamente volúveis, e se suscitam instigados pelos fatores culturais e psicológicos que permeiam o contexto social. Conforme Bazerman (2011, p. 32) “os gêneros tipificam muitas coisas além da forma textual. São parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais”.

Relacionando os textos produzidos no mundo globalizado (produtos instigados pelo contexto social) aos estudos de gêneros; Bronckart (2012, p. 137) ratifica que “[...] na escala sócio histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais”.

Assim, considera-se o texto, uma forma de linguagem representativa dos pensamentos e ideias e uma forma de expressão comunicativa. Desta forma, juntamente com os aspectos globais, se desenvolve um processo de integração entre diferentes

culturas, integrando os diversos povos com suas respectivas línguas, pensamentos e costumes. Por esta razão, percebe-se a necessidade de aprender a comunicar-se utilizando a língua do outro em suas formas orais e escritas.

Por outro lado, Vigotski afirma que a capacidade de aprendizagem e o seu processo de desenvolvimento está dividida em dois níveis: desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Vigotski (1991, p. 58) nos explica que “o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente”.

No desenvolvimento real, os conhecimentos adquiridos desde o nascimento, já estão sazoados, ou seja, já foi realizado o produto final do desenvolvimento, e assim, uma pessoa já possui capacidade intelectual para resolver problemas individualmente. Enquanto a ZDP está interligada às funções e aos conhecimentos que os aprendizes ainda não amadureceram, sendo estes desenvolvidos sob a orientação de outro indivíduo, ou, com a colaboração de demais envolvidos. Nas palavras de Vigotski (1991, p. 58), “a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento”.

Sob este viés, na escola instituição provedora do conhecimento, o professor exerce o papel de ensinar a escrita e as demais habilidades de comunicação. Desta forma, as implicações educacionais na educação estão vinculadas à ZDP. Neste sentido, na ZDP, o aprendizado recebido pelos professores nas instituições de ensino produz algo novo no desenvolvimento e conhecimento do aluno. Nesta perspectiva sociocultural, o professor é o mediador da construção do novo conhecimento.

Direcionando-nos para a comunicação escrita, acreditamos que os gêneros de texto auxiliam o aluno a desempenhar suas produções escritas de acordo com os preceitos determinados para cada categoria de gênero. Ademais, ressaltamos na introdução deste trabalho que esta pesquisa se preocupou com o ensino e aprendizagem da escrita em LI, percebendo que atividades de produção escrita no sistema de ensino de contexto brasileiro é suprimida. Para concluir esta seção, vislumbra-se nos gêneros de texto um instrumento que pode contribuir para aprimorar a qualidade de ensino-aprendizagem de LI no ensino básico e superior brasileiro.

### 2.3 Capacidades de linguagem

Fundamentando-nos sob os estudos do ISD, a corrente teórica interacionista contempla o **gênero de texto** para desenvolvimento do trabalho educacional (ensino e aprendizagem). Sendo assim, as atividades voltadas para a produção de textos e o ensino de uma LE podem ser guiadas pela escolha de um gênero a ser trabalhado com o objetivo de mobilizar as capacidades de linguagem dos alunos.

Desta maneira, as capacidades de **ação, discursivas, e linguístico-discursivas**, tecidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), procuram orientar o trabalho educacional no desenvolvimento das produções de texto. É importante salientar que, as capacidades de linguagem foram ampliadas por Cristovão e Stutz (2011), designada pelas autoras de **capacidades de significação**. Dolz (2015) desenvolveu uma quinta capacidade, denominada de **capacidades multissemióticas**.

As **capacidades de ação** estão ligadas aos aspectos contextuais e sócio históricos. Schneuwly e Dolz (2011, p. 44) frisam que as capacidades de ação “adaptam-se às características do contexto e do referente”. Nesses aspectos, são investigados as referências de um texto fonte, localização, tempo-espço, autor, título, objetivo, dentre outros elementos. Cristovão (2007, p. 12) nos diz que “as capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar onde se passa a interação”,

As **capacidades discursivas** contemplam os tipos de sequência textuais, pertencentes à infraestrutura do conteúdo temático, observando-se assim, além do tipo de sequência, a sucessão temporal dos fatos, estrutura e organização do texto. Schneuwly e Dolz (2011, p. 44) nos explanam que as capacidades discursivas “mobilizam os modelos discursivos”. De acordo com Cristovão (2007, p. 120), as capacidades discursivas “[...] possibilitam ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de sequências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos [...]”.

As **capacidades linguístico-discursivas** referem-se ao domínio das capacidades linguísticas de uma produção de texto, como por exemplo, os segmentos textuais (coesão verbal e nominal), a escolha de elementos lexicais, a escolha das vozes e o posicionamento do autor através das modalizações. Para Schneuwly e Dolz (2011, p. 44) as capacidades linguístico-discursivas “dominam as operações psicolinguísticas e as

unidades linguísticas”. Cristovão (2007, p. 12 – 13) afirma que as capacidades linguístico-discursivas

[...] possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas quatro tipos: as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos, oração e período; e, finalmente, a escolha dos itens lexicais.

E as **capacidades de significação** dizem respeito às operações ligadas ao estabelecimento de significados, às representações e conhecimentos de um sujeito que lhe permitem construir sentido, pautado sobre as práticas sociais no campo da linguagem. Nas palavras de Stutz e Cristovão (2011, p. 576), as capacidades de significação,

Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.

As capacidades de linguagem acontecem nos textos materializados de forma articuladas. Deste modo, observamos que as operações contempladas permitem que o aluno passe a desenvolver as capacidades de linguagem, atingindo assim, os objetivos das atividades e tarefas realizadas com a prática da escrita de uma LE em contexto escolar.

## 2.4 Síntese do capítulo

Neste capítulo, expomos que os estudos do ISD foram trazidos ao Brasil na década de 90, tendo como foco o desenvolvimento cognitivo mediado pelos gêneros de texto. Também tecemos considerações sobre o ensino e aprendizagem de escrita, mediado por gêneros de texto (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011) como instrumento de ensino, direcionando o estudante ao contexto em que o texto será representado. Mostramos que o ISD propõe um modelo de análise de texto organizado em três camadas: a infraestrutura geral dos textos, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Estas camadas possibilitam que sejam investigados nas produções de texto a sua organização textual e as representações sociais dos sujeitos.

Ademais, apresentamos os aspectos das capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER; BRONCKART, 1993, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), nomeadamente capacidades de ação, discursivas, linguístico-discursivas e significação, que visam direcionar o trabalho educacional nas produções de texto.

No capítulo a seguir, trataremos dos aspectos metodológicos da presente pesquisa.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGIA DA PESQUISA

O objetivo deste capítulo se concentra na descrição metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, assim como, em apresentar o contexto de pesquisa e o perfil dos participantes. Também retomaremos o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, descrevendo como os dados foram gerados e analisados. Discorreremos de forma breve sobre o material didático utilizado pelos participantes de pesquisa, o plano de ensino da disciplina de LI e algumas características que contemplam o gênero *blog* de viagem, uma vez que esse gênero foi utilizado como modelo para a atividade de escrita pelos participantes de pesquisa.

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Considerando o objetivo principal desta pesquisa que é o de investigar como o trabalho de escrita em língua inglesa é conduzido em uma turma do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade pública em uma cidade no Sudoeste do Paraná, destaca-se que esta pesquisa é de natureza qualitativo-interpretativista, de cunho etnográfico. A pesquisa qualitativa é caracterizada por Denzin e Lincoln (2006, p. 16) como “[...] um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas”, envolvendo assim, a prática interpretativista de um estudo.

Segundo André (2016, p. 41), “a pesquisa do tipo etnográfico, se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Deste modo, a modalidade etnográfica corresponde ao tipo de estudo em que o pesquisador utiliza a observação da situação como método de investigação.

### 3.2 Contexto do estudo e perfil dos participantes

O contexto de estudo desta pesquisa é uma turma de alunos do quarto período de um Curso em Licenciatura em Letras Português-Inglês, noturno, da disciplina de Língua Inglesa VI, de uma universidade pública federal localizada no sudoeste do Paraná. A disciplina Língua Inglesa VI não é uma disciplina de laboratório de escrita, no entanto, a escrita é trabalhada por ser contemplada no material didático dos alunos. Neste viés, o objetivo da disciplina abrange as quatro capacidades comunicativas: ouvir (*listening*), falar (*speaking*), ler (*reading*) e escrever (*writing*). No quadro de aulas, os alunos possuíam três aulas de LI por semana.

No início da disciplina, a turma era composta por vinte e quatro alunos inscritos. Posteriormente a turma ficou com um número menor, devido à aprovação de alguns alunos no teste de suficiência da disciplina de LI, algumas desistências e reprovações. Assim sendo, quando a pesquisadora iniciou a investigação, a turma era composta por quatorze inscritos na disciplina de LI 4. Após a pesquisadora ter explanado o objetivo da investigação e ter entregue os termos de consentimento, sete alunos, bem como a professora da disciplina aceitaram o convite para serem participantes da pesquisa.

A faixa etária dos alunos variava entre 19 e 22 anos. O gênero predominante na turma era o feminino, conforme podemos observar a partir de seus nomes fictícios<sup>27</sup> para esta pesquisa Stela, Fernando, Amanda, Patrícia, Larissa, Gabriel e Vanessa. A maior parte dos alunos participantes de pesquisa realizaram o ensino básico (fundamental e médio) em escolas de ensino público. Alguns alunos expressaram ter maior contato com a LI somente na universidade, apesar de terem algum conhecimento sobre a língua desde o ensino básico, e assim também buscaram ampliar seus conhecimentos de LI em escolas de línguas.

A minoria dos alunos atua como professor iniciante de LI, enquanto os demais atuam em diferentes áreas do mercado de trabalho. Alguns dos alunos participantes de pesquisa também vivem em outras cidades da região do sudoeste do Paraná, geralmente utilizando como meio de transporte para chegar à universidade ônibus fretado por grupos de estudantes de variados cursos, tais como: letras, contabilidade, agronomia, matemática, tecnologia em análise e desenvolvimento de sistemas, dentre outros.

---

<sup>27</sup> Para preservar a identidade dos participantes, os seus alunos e a professora receberam nomes fictícios.

A Professora de LI é doutora em Estudos da Linguagem, possui mestrado em Letras (Inglês e Literatura) e graduação em Língua e Literatura Inglesa por uma universidade federal localizada no sul do país. Segue a perspectiva teórica cognitivista e seu foco de estudo e pesquisa no âmbito acadêmico centra-se na leitura, tradução e na aquisição de inglês como língua estrangeira. A professora Morgana (nome fictício) iniciou seu trabalho docente na referida universidade em 2014, lecionando disciplinas de Inglês geral na graduação. É doutora em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Inglês, possui mestrado em Letras e graduação em Língua e Literatura Inglesa. Residiu na Europa por nove anos, atuando como Professora de Língua Portuguesa para estrangeiros.

Neste ano de 2018, participou de edital e foi aprovada para ingresso na pós-graduação da referida universidade. Possui experiência no ensino de LI como língua estrangeira para escolas regulares e escolas de idioma. Tem interesse acadêmico para os aspectos cognitivos da compreensão leitora e a interação destes como processo cognitivo de uma segunda língua e tradução inglês-português sob aspectos cognitivos da escrita de uma segunda língua.

### 3.3 Material didático

O material didático utilizado na disciplina Língua Inglesa VI, corresponde ao nível pré-intermediário, tendo como livro texto o *New American Inside Out* (KAY; JONES; GOMM, 2009). O livro didático é composto por 12 unidades com temas variados, como por exemplo, família, férias, relacionamentos etc., sempre contemplando o ensino-aprendizagem a partir das quatro capacidades da comunicação: ouvir (*listening*), falar (*speaking*), ler (*reading*) e escrever (*writing*). Para exemplificar, apresentamos a Figura a seguir referente às unidades 7, 8 e 9, uma vez que na época da observação das aulas, o trabalho com a unidade 9 estava sendo realizado.

Figura 01 – Material didático

Units & topics	Speaking & Writing	Reading & Listening texts	Grammar, Vocabulary, & Pronunciation
<b>7 Eco</b> <b>Protests</b> <b>Green issues</b> <b>Volunteering</b> page 60	<b>S</b> Climate change <b>S</b> Environmental issues <b>W</b> Writing a report <b>S</b> Volunteer work <b>WB W</b> Making written suggestions. Linking sentences (5)	<b>R</b> Climate change march <b>R</b> Four people talking about why they are protesting <b>R</b> How green are you? <b>R</b> Welcome to Original Volunteers <b>R</b> Two conversations about volunteering <b>Useful phrases:</b> On the telephone	<b>G</b> Subject questions. Dynamic and stative meanings. Future forms: <i>(be) going to</i> and present progressive <b>V</b> Climate change. Opinions. Environmental problems and solutions <b>Focus on:</b> <i>have</i> and <i>have got</i> <b>P</b> Word stress: words ending in <i>tion</i>
<b>8 Education</b> <b>Schools</b> <b>Families</b> <b>Social change</b> page 68	<b>S</b> School experiences <b>Anecdote:</b> Your favorite school subject <b>S</b> Changes in society <b>S</b> What makes a successful date <b>WB W</b> Personal letter. Contractions in informal writing	<b>R</b> Training to be a geisha <b>R</b> Andy talking about his favorite school subject <b>R</b> Three generations <b>R</b> Two generations talking about changes in society <b>R</b> Meet the parents <b>R</b> A man meets his girlfriend's parents <b>R</b> The perfect girlfriend/boyfriend <b>Useful phrases:</b> Giving your opinion	<b>G</b> Permission and obligation ( <i>could / had to</i> ). <i>should</i> and <i>must</i> for advice <b>V</b> Education and training <b>Focus on:</b> words used with education <b>P</b> Word stress: school subjects
<b>9 Smile</b> <b>Character</b> <b>Thailand</b> page 76	<b>S</b> Smiling <b>S</b> Describing character <b>S</b> Vacations <b>S</b> Things and places you know <b>WB W</b> Travel blog. Listing points. Using adverbs of attitude	<b>R</b> "Smile and the world smiles with you ..." <b>R</b> What's in a smile? <b>R</b> Optimist or pessimist ...? <b>R</b> Thailand: land of smiles <b>R</b> On vacation in Thailand <b>R</b> Living in Thailand <b>Useful phrases:</b> Using body idioms	<b>G</b> Verbs followed by <i>ing</i> -form. <i>for</i> and <i>since</i> . <i>been</i> . Present perfect: simple and progressive <b>V</b> The face. Character adjectives. Parts of the body <b>Focus on:</b> verbs + <i>ing</i> -form or <i>to</i> -infinitive (with a change in meaning) <b>P</b> Sentence stress

Fonte: (KAY; JONES; GOMM, 2009, p. v)

Na Figura 01, observamos que em cada unidade são apresentados os tópicos de ensino, demonstrando informações e objetivos sobre o que os alunos irão estudar em cada capacidade de comunicação (*speaking, writing, reading, listening*).

O material didático sugere que o *speaking* seja trabalhado em forma de diálogo, podendo ser este organizado em duplas ou grupos, visando colocar em prática o vocabulário apresentado em cada unidade, ou então, também podendo ser realizado em forma de discussão sobre os tópicos contemplados.

Referente à *writing*, observa-se que são contemplados variados gêneros de texto para o desenvolvimento da escrita. Como vimos na figura 01, as atividades de *writing* são mediadas pelos gêneros de texto como relatório na unidade 7, carta pessoal na unidade 8 e *blog* de viagem na unidade 9. Apesar de o material didático abordar o *writing*, observamos que o livro didático não fornece ao professor sugestões para o desenvolvimento de atividades com produção escrita, conforme é exposto na Figura abaixo, referente à produção de um *blog* de viagem da unidade 9.

Figura 02 – Instruções para o desenvolvimento de atividades do material didático

<b>Speaking SB page 81</b> Fluency practice	Talking about how long they've known people, been going to places, etc.
<b>Useful phrases SB page 82</b> Useful body idioms	Reading conversations and underlining the correct alternatives. Matching phrases with their meanings and writing a conversation.
<b>Vocabulary Extra SB page 83</b> Parts of the body, verbs + <i>ing</i> -form or <i>to</i> -infinitive	Matching pictures with words. Choosing the correct alternatives and completing a table.
<b>Writing WB page 57</b>	Writing a travel blog.

84

UNIT 9

Smile

Fonte: (KAY; JONES; GOMM, 2009, p. 84)

Sugere-se para que o *reading* seja trabalhado com atenta leitura às descrições apresentadas nos textos, dando atenção à gramática, ao vocabulário e a pronúncia. Nota-se que os vocabulários apresentados estão relacionados aos temas e tópicos de cada unidade, conforme a Figura a seguir com relação aos tópicos de ensino da unidade 9.

Figura 03 – Instruções para o desenvolvimento de *reading* do material didático

Section & Aims	What the students are doing
<b>9</b> <b>Smile Overview</b>	
<b>Reading SB page 76</b> Reading for detail	Discussing smiling for photographs. Reading and completing an article about smiling.
<b>Vocabulary SB page 76</b> The face	Matching adjectives with parts of the face. Discussing facial features that they like.
<b>Reading SB page 77</b> Reading for gist	Matching headings to paragraphs. Matching descriptions to people they know.
<b>Vocabulary SB page 77</b> Character adjectives	Repeating adjectives and matching them with their meanings. Listening and choosing adjectives to describe six people. Doing a personality test.
<b>Reading SB page 78</b> Reading for detail	Reading and answering a questionnaire. Talking about the results of the questionnaire.
<b>Grammar &amp; Vocabulary SB page 78</b> Verb patterns	Underlining the correct structures in sentences. Writing more true sentences about themselves.

Fonte: (KAY; JONES; GOMM, 2009, p. 84)

Com relação à *listening*, sendo esta uma atividade acompanhada pelo recurso rádio e CD, sugere-se que seja trabalhado algumas vezes para completar os exercícios propostos pelo livro didático visando treinar a audição. Outras vezes, sugere-se que o *listening* seja trabalhado em forma de repetição de vocabulário, com o objetivo de aprimorar a pronúncia.

Figura 04 – Instruções para o desenvolvimento de *listening* do material didático

<b>Pronunciation SB page 81</b> Sentence stress	Underlining stressed words in sentences. Listening to and repeating a chant.
<b>Speaking SB page 81</b> Fluency practice	Talking about how long they've known people, been going to places, etc.
<b>Useful phrases SB page 82</b> Useful body idioms	Reading conversations and underlining the correct alternatives. Matching phrases with their meanings and writing a conversation.

Fonte: (KAY; JONES; GOMM, 2009, p. 84)

Tendo feito uma breve exposição sobre o material didático utilizado pelos alunos da disciplina Língua Inglesa VI do Curso de Licenciatura em Letras Português- Inglês, na subseção a seguir comentaremos sobre o plano de ensino da disciplina Língua Inglesa IV.

### 3.4 Plano de ensino da disciplina Língua Inglesa IV

O plano de ensino proposto para a uma turma de alunos do quarto período tem por objetivo principal desenvolver competências linguísticas e discursivas na LI em nível pré-Intermediário, que proporcionem a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos em contexto de comunicação oral e escrita em LI para a prática profissional e a cidadania.

O plano de ensino da disciplina visa estudar as estruturas de LI com ênfase na morfossintaxe, estudos das formas morfológicas e da sintaxe, com o intuito de promover o desenvolvimento das práticas discursivas e comunicativas. De acordo com a ementa da disciplina, os conteúdos são expostos de forma contextualizada através de projetos de conversação em LI e apresentação de trabalhos. Ademais, utiliza-se como recursos de ensino e aprendizagem de LI, músicas, áudios e vídeos.

Os procedimentos de ensino são pautados em aulas expositivas e dialogadas. Pelo livro didático adotado, são realizados os exercícios que contemplam as quatro capacidades: *speaking*, *writing*, *reading* e *listening*. Observamos que no plano de ensino da disciplina de Língua Inglesa IV, correspondente às Atividades Práticas Supervisionadas (APS)<sup>28</sup>, além de priorizar as quatro capacidades, busca que as atividades de escrita em LI, sob a supervisão do professor sejam realizadas mediadas pela leitura de gêneros literários e acadêmicos com base na morfosintaxe estudada em sala de aula, como podemos observar na Figura abaixo.

Figura 05 – Plano de ensino da disciplina Língua Inglesa IV

<b>ATIVIDADES PRÁTICAS SUPERVISIONADAS</b>
Leitura, reflexão execução e tomada de notas das atividades de complementação do aprendizado em sala de aula, através de exercícios propostos para casa, bem como sua resolução e revisão. <b>Leitura de gêneros literários e acadêmicos em Língua Inglesa com correspondente atividade escrita em Língua Inglesa utilizando os conhecimentos temáticos e morfosintáticos trabalhados na disciplina.</b> [...]

Fonte: Plano de ensino da disciplina de Língua Inglesa IV (2015, grifo nosso)

Os gêneros literários são classificados pela sua forma, como por exemplo, gênero lírico, gênero dramático, épico etc. Já os gêneros de texto, possuem um estilo próprio em sua escrita e estrutura. Pela análise do plano de ensino da disciplina, verificamos que não há especificamente uma pauta que vise a trabalhar com gêneros de texto e escrita. Todavia, como já mencionado anteriormente, o material didático utilizado pela disciplina contempla variados gêneros de texto para a atividade e elaboração de escrita, como por exemplo, *blog* de viagem, carta pessoal, carta de solicitação, relatório, texto explicativo, dentre outros. Na subseção a seguir, retomaremos os objetivos de pesquisa deste estudo.

### 3.5 Objetivos e Questões de pesquisa

Este estudo tem por objetivo geral investigar como o trabalho de escrita em LI é conduzido em uma turma do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade pública em uma cidade no Sudoeste do Paraná. Especificamente,

<sup>28</sup> A sigla APS diz respeito à Atividade Prática Supervisionada, a qual o professor da disciplina exerce a função de dar direcionamentos e instruções aos alunos para atividades extraclasses.

buscamos a) investigar como o professor conduz as aulas de escrita em língua inglesa do quarto período de um Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês; b) identificar e analisar as principais dificuldades e desafios encontrados pelos alunos durante as produções textuais realizadas; c) interpretar o desenvolvimento de escrita dos alunos em língua inglesa por meio de produções textuais realizadas.

Os objetivos específicos citados, podem ser traduzidos nas seguintes perguntas de pesquisa:

a) Como o professor conduz as práticas de escrita em língua inglesa em uma turma do quarto período de um Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês?

b) Quais são as dificuldades e os desafios de produção escrita de um *blog* de viagem em língua inglesa enfrentados pelos alunos participantes?

c) Há evidências de desenvolvimento na escrita (textos) em língua inglesa realizada pelos alunos participantes? Se sim, em que capacidades de linguagem da escrita de um *blog* de viagem houve desenvolvimento?

### 3.6 Geração e Análise de Dados

A pesquisa aqui apresentada é constituída por três conjuntos de dados, a saber: a) observação, gravação em vídeo de três aulas<sup>29</sup> e respectivas transcrições; b) questionário semiestruturado para a professora e outro para os alunos; e c) textos produzidos pelos alunos pertencentes ao gênero de texto *blog* de viagem.

As aulas de observação foram gravadas em vídeo para posterior transcrição e análise. Desta forma, as aulas de observação foram iniciadas no dia 08 de maio de 2017 e seriam encerradas em 12 de junho de 2017. Contudo, durante esse período, surgiram contratemplos, como, palestras e outros eventos da universidade, que de certa maneira impediram que a professora Morgana realizasse aulas de produção escrita com seus alunos. Desta maneira, observamos três aulas de produção de texto nos dias 08, 15 e 22 de maio de 2017.

Posteriormente à data do dia 22 de maio, a professora Morgana comunicava à pesquisadora que nas semanas seguintes não seria possível desenvolver as atividades de

---

<sup>29</sup> Na terceira aula observada em 22 de maio, foi realizada outra produção de texto com base no gênero de texto *narrativa*. Contudo, a aula observada na data mencionada foi descartada pelo fato de não obtermos uma segunda versão da produção escrita, inviabilizando a análise entre primeira e segunda versão desse gênero.

produção escrita pelo fato de os demais conteúdos didáticos terem ficados acumulados e atrasados. Assim, em 12 de junho em uma conversa informal marcada pela professora Morgana, ela reforçou que precisava realizar uma abordagem geral do livro didático, e por esta razão, as atividades de produção escrita propostas pelo material didático ficaram impossibilitadas de serem realizadas.

Na primeira aula observada em 08 de maio de 2017, os alunos foram instruídos para produzir um texto (primeira versão), tendo como modelo um *blog* de viagem. Ao final da aula os textos foram coletados pela professora, que realizou as correções e retomou a atividade em 15 de maio de 2017, solicitando que fosse realizada a (segunda versão) da produção de texto. Portanto, duas aulas da disciplina Língua Inglesa VI, ministradas pela professora Morgana nos dias 08/05/2017 e 15/05/2017 tiveram como objetivo conduzir os alunos para a produção textual de uma página de *blog* de viagem.

Desta forma, os dados gerados provêm das aulas observadas nos dias 08 e 15 de maio de 2017, levando em consideração que foram produzidas uma primeira versão e segunda versão de textos que tiveram como modelo o gênero de texto *blog*, podendo assim, realizar os estudos e análises entre estas versões de produção textual.

Elaboramos um questionário semiestruturado para os alunos e outro para a professora de LI, contendo questões de cunho pessoal a serem utilizadas para descrever o perfil dos alunos participantes, como também questões sobre a serem utilizadas como material secundário, caso necessário para a análise.

Foram realizadas cópias dos textos produzidos pelos alunos. Porém, como já mencionamos, só foi possível coletar duas versões de produção textual para o estudo e análise; uma primeira versão e a reescrita desta primeira versão, correspondentes a primeira e segunda aulas observadas.

Com relação às transcrições das gravações em vídeo foram realizadas com base nos critérios definidos por Preti (1999), cujas normas utilizadas para a realização da transcrição foram:

Quadro 07 – Normas para transcrição

Letras Maiúsculas		Para dar entonação enfática
Sinal	...	Qualquer pausa
Sinal	?	Interrogação
Sinal	(( ))	Comentários do transcritor
Sinal	/	Truncamento

Fonte: Elaborado por Reis (2018) com base em Preti (1999)

A análise das transcrições se fundamentou nas mobilizações ou não mobilizações das **capacidades de linguagem** (ação, discursiva, linguístico-discursiva) Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e as de (significação) Stutz e Cristovão (2011), e na **análise de conteúdo**, (BRONCKART, 2012). Deste modo, efetuamos cópias dos textos produzidos pelos alunos. As cópias dos textos são referentes às aulas dos dias 08/05/2017 e 15/05/2017.

As capacidades de linguagem têm a função de orientar o autor de um texto nos aspectos de forma e organização de um texto (sequência textual), dando atenção às estruturas gramaticais (coesão e coerência) e aos dados que orientam o leitor (tema, título, autor, dentre outros).

A análise de conteúdo é delineada pelo posicionamento enunciativo do agente/sujeito, onde são observados os aspectos linguísticos discursivos de um agente, como por exemplo, as representações de julgamento, sentimentos e opiniões. Tais aspectos são designados pelo *conteúdo temático*<sup>30</sup>; modalizadores → coerência pragmática ou interativa em uma relação dialógica; intenções e pontos de vista de um agente; e distribuição das vozes na relação estabelecida entre o agente e as vozes enunciativas.

Para orientar o leitor a respeito dos elementos que constituem cada capacidade de linguagem, elaboramos tabelas ilustrativas. Desenvolvemos em cada tabela uma análise interpretativista dos textos de cada capacidade, ficando assim representados: sinal (+) em cor azul para *adequado*, sinal (+/-) em cor laranja para *parcial*, e o sinal (-) em cor vermelha para *inadequado*.

Desta maneira, apresentaremos os elementos de análise, como no exemplo no quadro a seguir, referente à capacidade de ação sob o enfoque do local da viagem relatada no texto de *blog* de viagem.

Quadro 08- Exemplo de apresentação dos quadros de análise das Capacidades de Linguagem

CAPACIDADES DE AÇÃO							
(-) inadequado		( +/-) parcial			(+) adequado		
Alunos:	Stela	Fernando	Amanda	Patrícia	Larissa	Gabriel	Vanessa
<i>Local da Viagem</i>							
<i>1ª Versão</i>	(-)	(+)	( +/-)	( +/-)	( +/-)	( +/-)	(+)
<i>2ª Versão</i>	(-)	(+)	( +/-)	( +/-)	( +/-)	(+)	(+)

Fonte: Dados da pesquisa

<sup>30</sup> Os elementos que compõe a análise de conteúdo foram apresentados na (seção 2.1.3).

Conforme o Quadro 08 apresentado, cada aluno tem seu nome ali inserido para facilitar a visualização e identificação do elemento de análise entre a primeira e segunda versão de produção de texto. O elemento de investigação e análise no exemplo do quadro acima corresponde à menção do *local da viagem*, que durante a leitura torna-se um referente para o leitor. Reiteramos que em cada capacidade de linguagem foi produzida uma tabela que aborda os seus elementos de investigação e a análise entre a primeira e segunda versão de produção do *blog* de viagem.

Tendo os alunos participantes da pesquisa produzido exemplares de textos em torno do gênero de texto *blog* de viagem nas aulas observadas e não tendo encontrado um modelo didático sobre esse gênero, percebemos a necessidade de investigar, saber mais detalhes sobre o referido gênero. Assim, esta investigação estudou 2 exemplares de *blogs* de viagem postados na Internet de forma a identificar suas características referentes às capacidades de linguagem, compondo um modelo didático de *blog* de viagem que veremos na seção a seguir.

### 3.7 DELINEANDO O GÊNERO *BLOG* DE VIAGEM

Reportando-nos um pouco à história do surgimento dos *blogs*, Miller (2012) afirma que a partir da década de 1990, o *blog* emergiu por meio da Internet, e assim, como outros gêneros de texto disponíveis no contexto social, o *blog* é caracterizado por diversas formas relativamente estáveis de enunciados, ou seja, “tornou-se uma convenção retórica amplamente compreendida e compartilhada, ele funciona como um lugar de relativa estabilidade” (p. 85). Sendo assim, podemos dizer que o *blog* se caracteriza como um gênero de texto.

A autora também salienta que os *blogs* são um novo formato de “diário do nosso tempo”, uma vez que é uma forma de comunicação fundamentada em gêneros ancestrais, cujo moldes anteriores ao despontamento da Internet fazem referência a diários<sup>31</sup> pessoais, diários de bordo e livro<sup>32</sup> de citações. Para a autora,

---

<sup>31</sup> O diário é o gênero ancestral mais frequentemente citado nas extensas metaconversas sobre blogs [...], (MILLER, 2012, p. 82).

<sup>32</sup> O livro de citações era uma estratégia de ensino no Renascimento: os estudantes eram instruídos a manter um caderno no qual poderiam escrever passagens significativas, epítetos, ditos e aforismos a partir de suas leituras, organizando-o em cabeçalhos ou lugares. (MILLER, 2012, p. 80).

Os *blogs* possuem múltiplos ancestrais. Pode não ser possível criar uma árvore genealógica, mas podemos discernir vários ramos principais, baseando-nos, em parte, na semelhança de gestos retóricos (presumivelmente em resposta a alguma semelhança percebida de exigências recorrentes), e em parte, nas conexões que os blogueiros estabelecem com os discursos precedentes. (MILLER, 2012, p. 78 – 79).

Miller (2012, p. 69), destaca que os “[...] primeiros *blogs* possuíam três características primárias: eram cronologicamente organizados, continham links para *sites* de interesse na Internet e ofereciam comentários acerca dos *links*”. E os primeiros blogueiros pertenciam a grupos que trabalhavam com tecnologia, como por exemplo, programadores e designers.

Para Kozilkoski (2007), as representações descritas em *blogs*, conhecidas como posts<sup>33</sup>, e também chamadas de postagens em língua portuguesa, são muito diversificadas. Kozilkoski (2007, p. 17) explicita que, “quanto às postagens (posts), elas podem, ou não, ser do mesmo estilo (narrativo, descritivo ou dissertativo), do mesmo tipo de texto (dramático, jornalístico, poético etc.) ou se referir do mesmo assunto ou pessoa”. A autora expõe que os *blogs* em sua maioria são miscelâneas que permitem que os blogueiros escrevam de forma independente.

Ainda sobre as postagens, Mendes (2009, p. 100) explana que elas “[...] são assinadas com um nome (que pode – ou não – ser o nome real de quem está criando o *blog*), definido pelo usuário no momento da criação do *blog*, o que garante a manutenção do anonimato do autor, se essa for sua vontade”. Desta forma, “[...] no *blog* a comunicação acontece de forma assíncrona, permitindo assim ao autor o tempo necessário para ponderações e reflexões antes da expressão de seus pensamentos e/ou sentimentos” (KOZILKOSKI, 2007, p. 19).

Em contexto educacional, Kozilkoski (2007, p. 24) explana que com o:

[...] uso do *blog* o aluno cria um processo no qual o *blog* constrói uma base de conhecimento em determinados tópicos; incentiva o interesse e propriedade do aluno na aprendizagem; garante ao aluno uma legítima oportunidade de participação e promove oportunidades de diversas perspectivas, dentro e fora da sala de aula.

Sob essa perspectiva, vislumbra-se no gênero *blog* a possibilidade de emergir uma melhor qualidade de ensino-aprendizagem da escrita em LI pela produção textual

---

<sup>33</sup> Os *posts* referem-se a imagens, textos ou mensagens, assim como, qualquer outro conteúdo de uma página publicada na Internet.

no contexto educacional, dado que, é possível trabalhar com este gênero desenvolvendo as capacidades e o pensamento independente dos estudantes.

Como mencionado no início desta seção, buscamos através de pesquisas na Internet, *blogs* de viagem postados por dois diferentes autores/blogueiros com o intuito de identificar neles as capacidades de linguagem.

A Figura 06 a seguir refere-se a um *blog* de viagem em que a autora conta a história de sua viagem realizada na cidade de Delhi, Índia, no mês de agosto de 2017.

Figura 06 – Exemplo 0.1 de *blog* de viagem

## AUGUST 2017 SUMMARY & SEPTEMBER TRAVEL PLANS.

by Ellie | Sep 3, 2017 | Monthly Summaries | 0 comments



*This is my monthly summary post with high points of the month, not-so-high-points and what's next for Soul Travel Blog.*

### RECAPPING AUGUST.

Ah India! You're always so hard to leave. Even though each trip here is usually a bump when it comes to landing in chaotic Delhi – adjusting to the hustle and bustle, smells and sounds. This time, though it was pretty peaceful. Instead of staying in central Delhi, I found a great hostel in South Delhi: the leafy,

Fonte: *print screen* de um *blog* de viagem. Disponível em: <https://soultravelblog.com/august-summary-september-travel-plans-2017/>

Primeiramente, identificamos neste *blog* de viagem, seu título *August 2017 Summary & September Travel Plans*. Em seguida, diagnosticamos o nome da autora *by Ellie*, e a data de publicação do *blog* de viagem – Sep. 3, 2017. Os elementos (título do *blog* de viagem, nome da autora e data de publicação) dizem respeito aos elementos que constituem as **capacidades de ação**. Estes elementos contribuem para orientar o leitor sobre o tema da viagem, contextualizando a história da viagem de Ellie.

Posteriormente Ellie realiza uma retomada referente ao título, transmitindo ao leitor uma explicação e razões sobre os pontos positivos de sua viagem na seguinte oração, “This is my monthly summary post with high points of the month, not-so-right-points and what’s next for Soul Travel Blog” (ELLIE, 2017). Em seguida é exposto um subtítulo, *Recapping August*.

Para facilitar a visualização do texto do *blog* de viagem de Ellie, na Figura a seguir apresentaremos o texto.

Figura 07 – Exemplo 0.1.1 de *blog* de viagem

## RECAPPING AUGUST.

Ah India! You’re always so hard to leave. Even though each trip here is usually a bump when it comes to landing in chaotic Delhi – adjusting to the hustle and bustle, smells and sounds. This time, though it was pretty peaceful. Instead of staying in central Delhi, I found a great hostel in South Delhi: the leafy, green part of the city. It was just perfect for adjusting for a couple of days and catching up after limited wifi in Iran.

From Delhi I returned to disconnected mode and found beauty in the mountains, monasteries and valleys of Ladakh. Visiting the Indian Himalayas was a stark reminder of the contrasts in the sub-continent. From the Kashmiri influence in Leh, to the Tibetan prayer flags and Buddhist stupas, to the beautiful faces of the Ladakhi people, Ladakh really is a world apart from the rest of India. I trekked for 3 days in the Sham Valley after I’d acclimatised to the altitude (well, almost...) before going on to discover the beauty of Nubra and some of the responsible travel options on offer there.

Fonte: *print screen* de um *blog* de viagem. Disponível em: <https://soutravelblog.com/august-summary-september-travel-plans-2017/>

Durante a análise dos *blogs* de viagens postados na Internet, observamos que em *blogs* de viagens há a integração de duas sequências textuais, sequência narrativa e sequência descritiva. Os tipos de sequências textuais estão relacionados às **capacidades discursivas**.

A sequência narrativa, conforme o Quadro 04 (p. 36 – 37), Capítulo II, é apresentada por um protótipo padrão, como: fase de situação inicial, fase da complicação, fase de ações, fase da resolução e fase da situação final. A sequência narrativa também tem a possibilidade de apresentar mais duas fases: fase de avaliação e fase da moral. Porém, estas duas últimas são facultativas. Cristovão (2007, p. 21), assevera que “a situação mobiliza personagens implicados em acontecimentos. Diante das tensões na história, transformações vão acontecendo fazendo-se necessário que o leitor/interlocutor acione uma dimensão interpretativa”.

Já a sequência descritiva, contempla porções de uma sequência narrativa. Segundo Bonini (2005, p. 222),

A descrição é a sequência menos autônoma dentre todas. Dificilmente será predominante em um texto. Sua ocorrência mais característica é como parte da sequência narrativa, principalmente na parte inicial (a situação), quando são introduzidos o espaço e os personagens do fato. A sequência descritiva não apresenta uma ordem muito fixa, ao contrário da narração. Em seu sentido mais geral, consiste na determinação de um rótulo e de um conjunto de propriedades relacionadas a ele.

Assim, a sequência descritiva é composta por três partes. A primeira é a **Ancoragem**, nesta fase ocorre apresentação de um tema-título.

A segunda parte ocorre pela **dispersão de propriedades**, a qual contém dois processos: *aspectualização* e o *estabelecimento de relação*. De acordo com Bonini (2005), a *aspectualização* diz respeito à caracterização do objeto em seu aspecto físico em dois subprocessos: relato de propriedades do objeto (qualidades) e o relato referente ao objeto em partes (sinódoque<sup>34</sup>). O *estabelecimento de relação* refere-se às particularidades de uma determinada parte relatada em um texto para compor outra, dividindo-se em dois processos: situação do objeto (espaço/tempo) e assimilação de características (composição de um terceiro aspecto). A terceira parte refere-se à **reformulação**. Na reformulação é apresentada uma nova visualização geral do tema.

No início do texto de Ellie, nos deparamos com a sequência descritiva delineada pela fase de ancoragem.

#### **Sequência Descritiva**

##### *Ancoragem*

Ah India! You're always so hard to leave. (ELLIE, 2017).

---

<sup>34</sup> Sinódoque é uma figura de estilo que marca o uso de uma porção do objeto em relação ao todo e vice-versa. Neste caso, a palavra faz referência às relações entre partes do objeto, não necessariamente como recurso de estilo, (BONINI, 2005, p. 222).

Posteriormente, diagnosticamos a fase de aspectualização pertencente à descrição sobre a agitação e do estado caótico da cidade de Delhi, como nos é exposto no excerto abaixo.

**Sequência Descritiva**

*Aspectualização*

Even though each trip here is usually a bump when it comes to landing in chaotic Delhi – adjusting to the hustle and bustle, smells and sounds. This time, though it was pretty peaceful. (ELLIE, 2017, grifo nosso).

No decorrer do texto do *blog* de viagem de Ellie, identificamos a **sequência narrativa**. Nesta narrativa diagnosticamos a fase de ações, na qual Ellie relata atividades realizadas por ela buscando tranquilidade longe da agitação na cidade de Delhi, conforme é exposto no excerto a seguir.

**Sequência Narrativa**

*Fase de ações*

Instead of staying in central Delhi, I found a great hostel in South Delhi: the leafy, green part of the city. (ELLIE, 2017).

Na sequência do texto, identificamos a fase de avaliação, pertencente à sequência narrativa, na qual Ellie expõe a sua consideração sobre a viagem, avaliando-a como perfeita para passar alguns dias e para se conectar com o mundo virtual devido à boa qualidade da Internet.

**Sequência Narrativa**

*Fase de avaliação*

It was just perfect for adjusting for a couple of days and catching up after limited wifi in Iran. (ELLIE, 2017, grifo nosso).

Na continuidade do texto do *blog* de viagem, diagnosticamos a sequência descritiva imbricada pelo estabelecimento de relação.

**Sequência Descritiva**

*Estabelecimento de Relação*

From Delhi I returned to disconnected mode and found beauty in the mountains, monasteries and valleys of Ladakh. (ELLIE, 2017, grifo nosso).

Em seguida, identificamos a sequência narrativa (fase de avaliação) em que Ellie expõe suas considerações sobre sua ida ao Himalaias da Índia, o qual revelou a blogueira contrastes no local visitado.

**Sequência Narrativa***Fase de Avaliação*

Visiting the Indian Himalayas was a stark reminder of the contrasts in the sub-continent. (ELLIE, 2017).

No excerto a seguir, diagnosticamos a sequência descritiva, na qual identificamos a reformulação. Neste excerto, observamos que Ellie apresenta um novo panorama do tema, como a seguir.

**Sequência Descritiva***Reformulação*

From the Kashmiri influence in Leh, to the Tibetan prayer flags and Buddhist stupas, to the beautiful faces of the Ladakhi people, **Ladakh really is a world apart from the rest of India.** (ELLIE, 2017, grifo nosso).

Na parte final do texto de Ellie, identificamos a sequência narrativa (fase final), na qual Ellie expõe sua sobre caminhada no Sham, tendo a oportunidade de apreciar as belezas que se deparou naquele lugar.

**Sequência Narrativa***Fase final*

I trekked for 3 days in the Sham Valley after I'd acclimatized to the altitude (well, almost...) before going on to discover the beauty of Nubra and some of the responsible travel options on offer there. (ELLIE, 2017).

Referente às **capacidades linguístico-discursivas**, constatamos que Ellie utiliza com mais predominância em seu texto o tempo verbal no passado, como por exemplo, “it **was** pretty peaceful”, “I **found** a great hostel”, “it **was** just perfect”, “I **returned** to disconnected”, “and **found** beauty”, “Himalayas **was** a stark reminder” “I **trekked** for 3 days” dentre outros, sempre fazendo referência às ações que já se concluíram em um tempo determinado.

Ainda em relação às capacidades linguístico-discursivas, diagnosticamos que Ellie apresenta **coesão nominal**, estabelecendo encadeamento entre o núcleo nominal e as demais estruturas linguísticas que os precedem (pronome, adjetivo, dentre outros), como podemos observar no excerto abaixo.

Ah **India!** **You're** always so hard to leave. Even though each trip **here is** usually **a bump** when it comes to landing in **chaotic Delhi** – adjusting to the hustle and bustle, smells and sounds. (ELLIE, 2017, grifo nosso).

Diagnosticamos no *blog* de viagem de Ellie **coesão verbal**, pois há uma relação harmônica entre a os verbos na construção das orações.

This time, though it **was** pretty peaceful. Instead of **staying** in central Delhi, I **found** a great hostel in South Delhi: the leafy, green part of the city. It **was** just perfect for **adjusting** for a couple of days and **catching up** after limited wifi in Iran. (ELLIE, 2017, grifo nosso).

As **capacidades de significação** estão relacionadas às formas de pensar e sentir. Dessa forma, diagnosticamos que Ellie também expressa seus sentimentos com relação às belezas naturais e a hospedagem recebida durante a viagem, como por exemplo, *‘It was a pretty peaceful’, ‘I found a great hotel’, ‘and found beauty in the mountains’*.

Ellie também expressa seu sentimento em relação a sua partida de Índia, “Ah India! **You’re always so hard to leave**. Even though **each trip here is usually a bump** when it comes to landing in chaotic Delhi – adjusting to the hustle and bustle, smells and sounds” (ELLIE, 2017).

Nas capacidades de significação também diagnosticamos o **posicionamento sobre as relações textos-contextos** no momento em que Ellie informa a localidade da viagem e país, Delhi, Índia, expondo também sobre outras localidades que visitou durante sua viagem.

From Delhi I returned [...]. Visiting the **Indian Himalayas** was a stark reminder of the contrasts in the sub-continent. From the **Kashmiri** influence in **Leh**, to the **Tibetan** prayer flags [...]. **Ladakh** really is a word apart from the rest of India. (ELLIE, 2017, grifo nosso).

Neste contexto, tais informações nos dão ideia de que Ellie pertença à classe média, pois uma viagem como a de Ellie, traçada sobre vários roteiros, requer que o sujeito que pratica a ação possua condições financeiras.

Outro *blog* de viagem analisado refere-se à figura 10 a seguir, narrando uma viagem realizada no Universal Orlando, nos Estados Unidos da América (EUA), conforme a Figura a ser apresentada a seguir.

Figura 08 – Exemplo 0.2 de um *blog* de viagem

## 18 TIPS FOR UNIVERSAL ORLANDO SO YOU HAVE THE BEST TIME EVER (HARRY POTTER FANS REJOICE)

BY CRAIG | MARCH 15, 2018 | Sponsored by Allianz Global Assistance

You'll probably never see your kids more excited than when you first walk through the gates to Universal Orlando.

And especially into The Wizarding World of Harry Potter if they are big Harry Potter fans like our eldest daughter.

I'll never forget the look on Kalyra's face as we entered Hogsmeade on our very first day at Islands of Adventure. She's read all the books and watched all the movies, and I think she could have cried.



Arriving in Hogsmeade

In fact, we all couldn't believe how magical it all made us feel.

It was like we were stepping into the movie. Universal has done an incredible job bringing the Harry Potter series to life.

Fonte: *print screen* de um *blog* de viagem. Disponível em: <https://www.ytravelblog.com/tips-for-universal-orlando-resort/>

Na Figura 08 exposta acima, referente às **capacidades de ação**, identificamos o título do *blog* de viagem “18 Tips For Universal Orlando so you have the best time ever (Harry Potter Fans Rejoice)”. O título utilizado por Craig é persuasivo, ao convidar

o leitor (fãs de *Harry Potter*) para visitar o parque temático e resort Universal Orlando, Flórida. Também é exposto o nome do autor “Craig”, a data de publicação “March 15 2018”. Ademais, Craig expõe ao leitor informações sobre o patrocínio de uma determinada empresa de assistência e seguro de viagens, *Allianz Global Assistance*.

Com relação às capacidades discursivas, também identificamos a sequência descritiva e a sequência narrativa. Inicialmente, diagnosticamos a sequência descritiva, a qual apresenta uma mescla de ancoragem com aspectualização. A *ancoragem* é retrada no tema-título *Universal Orlando* e a *aspectualização* é exposta quando Craig faz comentários sobre o momento em que as pessoas atravessam os portões do parque, o qual oferece um mundo mágico e fantástico.

#### **Sequência Descritiva**

##### *Ancoragem/Aspectualização*

You'll probably never see your kids more excited when you first walk through the gates to Universal Orlando. And specially into The Wizarding World of Harry Potter fans [...]. (CRAIG, 2018).

No desenvolvimento do texto de Craig, identificamos o processo de *estabelecimento de relação*, pertencente à sequência descritiva, no qual Craig utiliza a parte anterior relatada para compor outra, cuja ligação diz respeito à filha mais velha de Craig, a qual é fã de *Harry Potter*.

#### **Sequência Descritiva**

##### *Estabelecimento de relação*

And specially into The Wizarding World of Harry Potter fans **like our eldest daughter**. (CRAIG, 2018, grifo nosso).

Posteriormente, diagnosticamos a sequência narrativa, *fase inicial*. Neste excerto, Craig narra sobre a primeira vez em que sua filha foi adentrou na área temática *Hogsmeade* do parque *Harry Potter*. Craig também relata que sua filha como fã de Harry Potter, leu todos os livros e assistiu aos filmes desta série.

#### **Sequência Narrativa**

##### *Situação Inicial*

I'll never forget the look on Kalyra's face as we entered Hogsmeade on our very first day at islands of Adventure. She's read all the books and watched all the movies, and I think she could have cried. (CRAIG, 2018).

Na continuidade do texto de Craig, identificamos a fase de situação final pertencente à sequência narrativa. Nesta parte, Craig finaliza a história sobre a primeira vez que levou sua filha no parque *Universal Orlando*.

**Sequência Narrativa***Situação final*

In fact, we all couldn't believe how magical it all made us feel. It was like we were stepping into the movie. (CRAIG, 2018).

Ao finalizar a história da filha mais velha de Craig em sua viagem, identificamos a sequência descritiva, cujo excerto está relacionado à *ancoragem* pela razão do autor retomar o tema-título.

**Sequência Descritiva***Ancoragem*

Universal has done an incredible job bringing the Harry Potter series to life. (CRAIG, 2018).

Para proporcionar ao leitor uma melhor visualização do *blog* de viagem, na Figura a seguir apresentaremos a sequência do texto do *blog* de viagem de Craig.

Figura 09 – Exemplo 0.2.1 de um *blog* de viagem

Are you planning your dream trip to the USA and Orlando?

In this post I'm sharing our top tips for Universal Orlando to help you plan for the most memorable and magical vacation you can have!

We had an incredible three days exploring everything that Universal Orlando Resort has to offer, and writing down these Universal Orlando tips brought back cherished memories!



First of all, in case you are confused like I was before visiting, Universal Orlando Resort consists of three parks:

- Universal Studios Florida
- Universal's Islands of Adventure
- Universal's Volcano Bay

And then there is The Wizarding World of Harry Potter, which is located in both Universal Studios (Diagon Alley) and Islands of Adventure (Hogsmeade).

No, it is not called Harry Potter World, or Harry Potter theme park, or Universal Studios Harry Potter World as I kept calling it pre-trip. But I soon got that out of my system.

So you have three Universal theme parks plus City Walk.

We visited Universal Florida in mid-November 2017, shortly after the craziness of Halloween and it was a relatively quiet time at the parks and at our hotel.

Read this Guide to Universal Orlando so you learn all the things you need to know before you visit Universal Universal Orlando Florida.

Fonte: *print screen* de um *blog* de viagem. Disponível em: <https://www.ytravelblog.com/tips-for-universal-orlando-resort/>

Na Figura 09 apresentada acima, correspondente à continuação do *blog* de viagem de Craig, após o relato sobre a primeira vez que Craig esteve com sua filha mais velha em *Universal Orlando*, há uma ressalva ao título em forma de pergunta, na qual o blogueiro buscar interagir com o leitor, e explana que a sua intenção é a de ajudar a dar

dicas para planejar as atividades que podem ser realizadas em Universal Orlando, no excerto “Are you planning your dream trip to the USA and Orlando?” (CRAIG, 2018).

Em seguida, diagnosticamos a *fase de apresentação de argumentos* de uma sequência argumentativa<sup>35</sup>. Nesta fase são apresentados elementos que visam orientar uma provável conclusão de uma determinada ação. Ademais, no excerto em negrito, observamos que há a integração da sequência argumentativa *fase de apresentação de argumentos* com a sequência descritiva no processo de *ancoragem* pela razão de o autor fazer alusão ao título.

#### **Sequência Argumentativa** *Fase de apresentação de argumentos*

#### **Sequência Descritiva** *Ancoragem*

In this post I'm sharing our top tips for Universal Orlando to help you plan for the most memorable and magical vacation you can have! **We had an incredible three days exploring everything that Universal Orlando Resort has to offer, and writing down these Universal Orlando tips brought back cherished memories!** (CRAIG, 2018, grifo nosso).

Apesar de termos diagnosticado a sequência argumentativa, ressalta-se que nos tipos de sequência nos dois *blogs* de viagem analisados, a predominância maior é a sequência descritiva e a sequência narrativa.

No desenvolvimento do texto de Craig, identificamos o processo de *aspectualização* da sequência descritiva. Nesta parte, Craig apresenta os aspectos físicos do local da viagem, como a seguir.

#### **Sequência Descritiva**

#### *Aspectualização*

First of all, in case you are confused like I was before visiting Universal Orlando Resort consists of three parks<sup>36</sup>:

- Universal Studios Florida
- Universal's Islands of Adventure
- Universal's Volcano Bay

And then there is the Wizarding World of Harry Potter, which is located in both Universal Studios (Diagon Alley) and Islands of Adventure (Hogsmeade). No, it is not called Harry Potter World, or Harry Potter theme park, or Universal Studios Harry Potter World as I kept calling it pre-trip. But I soon got that out of my system. So you have three Universal theme parks plus City Walk. (CRAIG, 2018).

No excerto a seguir identificamos a sequência narrativa, *fase final*. Neste excerto Craig retorna a comentar sobre sua viagem ao Universal Orlando, informando

<sup>35</sup> As explicações sobre os tipos de sequência encontram-se no Quadro 4, Capítulo II (p. 36 - 37).

<sup>36</sup> Links disponíveis em:

<https://www.ytravelblog.com/universal-studios-orlando-with-kids/>

<https://www.ytravelblog.com/universal-islands-of-adventure/>

<https://www.ytravelblog.com/universals-volcano-bay-orlando/>

ao leitor a data em que realizou a sua viagem e o momento mais apropriado para conhecer o parque com mais tranquilidade.

#### **Sequência Narrativa**

##### *Fase da Situação Final*

We visited Universal Florida in mid-November 2017, shortly after the craziness of Halloween and it was a relatively quiet time at the parks and at our hotel. (CRAIG, 2018).

Na parte final do texto, Craig é imperativo ao exprimir um pedido ao leitor para que leia o seu guia sobre informações úteis que as pessoas precisam saber antes de viajar para o parque *Universal Orlando*, Flórida. Nesta última parte identificamos o processo de ancoragem pertencente à sequência descritiva. Aqui, Craig retoma ao tema-título “18 Tips For Universal Orlando so you have the best time ever (Harry Potter Fans Rejoice)”, como é exposto abaixo.

**Read this Guide to Universal Orlando so you learn all the things you need to know before you visit Universal Universal Orlando Florida.** (CRAIG, 2018, grifo nosso).

Com relação às **capacidades linguístico-discursivas** diagnosticamos, o uso de verbos no futuro simples: “**You’ll** probably never see”, passado simples: “as we **entered** Hogsmeade on our very first day”, “[...] all **made** us feel. It **was** like we **were** stepping into the movie” e presente perfeito: “Universal **has done** an incredible job” (CRAIG, 2018), apresentando diversificados tempos verbais na construção de suas ideias.

Também diagnosticamos nas capacidades linguístico-discursivas, harmonia na relação dos verbos entre si (coesão verbal), “In fact, we all **couldn’t believe** how magical it all **made** us **feel**. It **was** like we **were stepping** into the movie. Universal **has done** an incredible job **bringing** the Harry Potter series to life” (CRAIG, 2018).

O elemento coesão nominal também foi diagnosticado quando Craig comenta sobre sua filha, estabelecendo concordância em gênero e número ao se referir sobre Kalyra, “[...] Harry Potter fans like our eldest **daughter**. I’ll never forget the look on **Kalyra’s** face as we entered Hogsmeade on our very first day at Islands of Adventure. **She’s** read all the books and watched all the movies, and I think **she** could have cried” (CRAIG, 2018).

O *blog* de viagem de Craig apresenta também marcadores temporais, como por exemplo, ‘*after*’, ‘*mid-November*’, ‘*shortly after*’.

As **capacidades de significação** são diagnosticadas no excerto “I’ll never forget the look on Kalyra’s face as we entered Hogsmeade on our very first day at Islands of Adventure” (CRAIG, 2018), no qual o blogueiro demonstra ao leitor sua emoção ao relembrar a felicidade de sua filha na primeira vez que foi ao Hogsmeade.

O *blog* de viagem de Craig também demonstra aspectos em relação ao **posicionamento de textos-contextos**, nos dando uma ideia do posicionamento social e da condição social apresentada pelo produtor do texto com o texto, pois, uma viagem ao Universal Orlando requer financeiramente uma condição que arque com despesas de hospedagem para no mínimo três dias, alimentação e transporte. Desta forma acreditamos que Craig, pertença à classe média.

Segundo os estudos de Kozilkoski (2007), a partir de 1999 o *blog* eclodiu como ferramenta gratuita para o serviço de publicação, aumentando o número de *blogs* significativamente ao longo dos anos.

Desta maneira, nos dois *blogs* apresentados para diagnosticar elementos das capacidades de linguagem, constatamos que todos eles foram delineados sob o mesmo estilo e formato, como apresentação do título, nome do autor, data de publicação, apresentação das atividades realizadas sob uma sequenciação de ações, objetivando instigar o leitor a também conhecer os lugares visitados pelos escritores dos *blogs*. Segundo Kozilkoski (2007, p. 18)

[...] os *blogs* têm emergido como um meio de: informar um internauta sobre itens de interesse do autor e do próprio leitor; divulgar notícias e informações pessoais, bem como promover um inter-relacionamento, por meio dos *links* que podem ser dispostos na interface. Essa troca de experiências, conceitos, pensamentos e opiniões, estabelece um canal informal de comunicação e abre um espaço de conversação e relacionamento muito amplo.

Diante do diagnóstico dos elementos das capacidades de linguagem nos exemplos de *blog* de viagem apresentados, consideramos que este gênero utilizado como instrumento de ensino e aprendizagem de escrita em LI na formação inicial contribui para que os alunos desenvolvam e aprimorem as suas capacidades de linguagem em suas produções textuais. No Quadro 09, a seguir, apresentamos os elementos a serem ensinados relacionados a cada uma das capacidades de linguagem.

Quadro 09 – Elementos a serem ensinados no gênero de texto *blog* de viagem

Elementos a serem ensinados no gênero de texto <i>blog</i> de viagem	
<b><i>Capacidades de Linguagem</i></b>	Elementos
<b><u>Capacidades de Ação</u></b>	❖ Autor do texto
	❖ Título do <i>blog</i> de viagem
	❖ Data de publicação do <i>blog</i> de viagem
	❖ Conteúdo temático: Apresentação do texto vinculado ao tema do gênero <i>blog</i> de viagem
	❖ Objetivo do texto: Desenvolvimento dos principais aspectos a serem apresentados em um <i>blog</i> de viagem
<b><u>Capacidades Discursivas</u></b>	❖ Tipo de sequência: narrativa, descritiva, argumentação
	❖ Sucessão temporal dos fatos (apresentação das ações dos personagens durante a experiência vivida em suas viagens)
<b><u>Capacidades Linguístico-discursivas</u></b>	❖ Coesão verbal: Apresentação harmônica no uso dos verbos entre si
	❖ Coesão nominal: Apresentação dos pronomes em referência aos sujeitos da ação
	❖ Marcadores temporais → Exemplos diagnosticados nos <i>blogs</i> de viagem: <i>after, mid-November, shortly after, before, monsoon season, March, July, August</i>
<b><u>Capacidades de Significação</u></b>	❖ Forma de ser, pensar, sentir e agir dos personagens: Apresentação dos aspectos ligados à subjetividade, emoções e sentimentos
	❖ Posicionamento em relação aos textos-contextos: Apresentação da realidade do autor do texto com o texto, como por exemplo, classe social, formação educacional, condição social, estrutura familiar, dentre outros

Fonte: Elaborado por Reis (2018) com base em Dolz; Pasquier; Bronckart (1993), Stutz; Cristovão (2011)

### 3.8 Síntese do capítulo

Neste capítulo apresentamos a descrição metodológica utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, cujo objetivo principal centrou-se em investigar como é realizado o trabalho de escrita em LI regido em uma turma do Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade pública federal. Em termos gerais, apresentamos o contexto do estudo e o perfil dos participantes, a elaboração de um modelo didático do gênero *blog* de viagem e a forma como foi realizada a geração e análise dos dados valendo-nos de categorias do quadro teórico do ISD e da didática de línguas.

A seguir, apresentamos a discussão e análise dos materiais documentais da pesquisa.

## CAPÍTULO IV

### DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo deste capítulo é expor as análises dos dados coletados e gerados para a pesquisa, seguidas de discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de escrita em língua inglesa de uma turma do quarto período de um Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês. Dividimos e organizamos o capítulo em duas macro seções. Na primeira, apresentaremos a análise interpretativa do trabalho de escrita com o gênero *blog* das aulas observadas e transcritas da disciplina Língua Inglesa VI. Já na segunda seção, com base nas capacidades de linguagem, apresentaremos a análise da produção textual dos alunos da referida turma correspondente a escrita de uma página de *blog* de viagem.

#### 4.1 O TRABALHO DE ESCRITA COM O GÊNERO *BLOG* DE VIAGEM NAS AULAS OBSERVADAS

Conforme mencionado no Capítulo III desta dissertação de mestrado, duas aulas da disciplina Língua Inglesa IV, ministradas pela professora Morgana, tiveram como objetivo conduzir os alunos para a produção textual de uma página de *blog de viagem*. Assim dividimos esta seção em duas subseções; 4.1.1 para a análise da Aula 01 e 4.1.2 para análise da Aula 02.

##### 4.1.1 Aula 01

A aula 01 ocorreu no dia 08 de maio de 2017 na qual encontravam-se em sala 11 alunos e a professora Morgana. A professora tinha como objetivo orientar seus alunos para a realização da atividade de número 5 da página 57 da lição 9 do *Workbook*, referente a uma produção textual de uma página de *travel blog*<sup>37</sup>. A seguir, apresentamos a referida página do *workbook*.

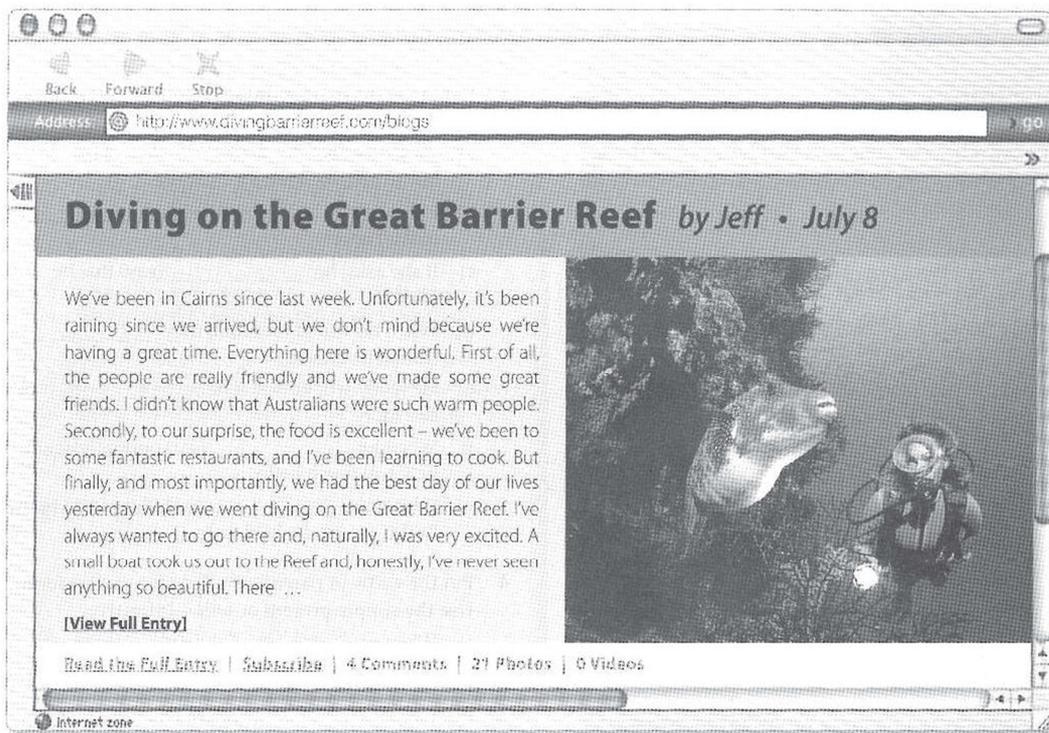
---

<sup>37</sup> Em conversa com a professora anterior à aula observada, a mesma comentou que geralmente orienta seus alunos para resolverem as atividades do *workbook* em casa, com exceção da atividade de escrita.

Figura 10 – Atividade de escrita do *Blog de Viagem do Workbook*

## Writing

Listing points  
Using adverbs of attitude  
Writing a travel blog



- 1 Read the travel blog and check (✓) the best way to complete the final sentence.
  - a) ... was a really good Japanese restaurant where we had sushi.
  - b) ... were people from all over the world at the party and we danced all night.
  - c) ... were thousands of fish of lots of different colors.
- 2 Find words or phrases in the blog to replace the words in italics.
 

We really enjoyed our time there. *Firstly*, the weather was perfect. It didn't rain once. *Then*, the wildlife was fantastic. We saw some amazing animals during our trek in the jungle. *Lastly*, we loved the laid-back lifestyle. Everybody was so relaxed!
- 3 Find words or phrases in the blog that have the same meaning as the phrases below.
  - a) I am telling the truth
  - b) it was extremely important to us
  - c) it was unfortunate
  - d) of course
  - e) we were surprised
- 4 Use your imagination to complete the sentences below.
  - a) It was our first time in the jungle. Naturally, we \_\_\_\_\_.
  - b) It was a five-star hotel. To our surprise, \_\_\_\_\_.
  - c) We were looking forward to our vacation. Unfortunately, \_\_\_\_\_.
  - d) We wanted to go somewhere with lots of things to do. Most importantly, \_\_\_\_\_.
  - e) The waiters were very annoying. Honestly, I thought \_\_\_\_\_.
- 5 Think of a vacation that you enjoyed.
  - Think of three reasons why you enjoyed it.
  - Imagine that you are in the middle of that vacation.
  - Write a short blog entry to describe the vacation.

A observação dessa aula e do material didático nos permite dizer que o trabalho com o gênero *blog* de viagem não tinha o propósito de promover interação dos participantes através desse gênero textual, mas o de promover a aprendizagem de aspectos gramaticais em LI, como observamos na figura 01 exposta anteriormente.

Assim, a professora inicia a aula, fazendo uso de um longo turno de fala. Fragmentaremos a análise a partir dos temas que o mesmo apresenta. O primeiro tema refere-se à *introdução do tema* para a produção textual e o objetivo da aula. Como podemos ver na primeira parte do turno 01 da transcrição da aula abaixo, a professora Morgana solicita aos alunos que façam listagens de lugares que visitaram de forma a aprender os advérbios de atitude (*adverbs of attitude*) através da produção escrita de um *blog* de viagem.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

---

- 01 **MORGANA:** ((início da aula)) we are going to use the ability of these points/for reasons/we are going to talk about... the **topic is holiday**/to talk about the places you visited/maybe **LIST the places you visited**... eh... eh... using **adverbs** of ATTITUDE eh...something... ah...making comments if was well... something was well... where... or the guide talked to me carefully/showing **ADVERBS** that show attitude and write a travel blog...  
(Apresentação da temática da aula de produção de texto em 08/05/2017)

A professora Morgana inicia com a oração “we are going to use the ability of these points/ reasons” que é uma forma muito comum de iniciar comandos para tarefas em sala de aula de LI. O uso do verbo ir no *immediate future* indica que a professora planejou a atividade que seus alunos teriam que realizar na aula. Porém seu comando não é linear colocando todas as informações de forma clara já na primeira vez. Ela faz menção ao uso de habilidades dos pontos e razões para falar dos temas *holiday e places visited* pelos alunos. As palavras pontos e razões estão elencadas no enunciado da atividade. Porém como não foi chamada a atenção dos alunos para que atividade do *workbook* que os alunos estariam realizando, esses poderiam não entender o que era para fazer.

A professora segue com entonação de voz mais forte, de forma a chamar a atenção dos alunos para a tarefa, e orienta para que eles listem lugares que eles já visitaram usando advérbios de atitude (**List the places you visited**... eh... eh... using **adverbs** of attitude).

Ao usar *list the places... using adverbs of attitude...and write a travel blog* , a professora segue pontuadamente as orientações dadas no enunciado da atividade 5

acima (figura 01). Também é possível perceber que em meio à explicação do enunciado da tarefa, Morgana oferece aos alunos exemplos de *adverbs of attitude*, “*it was well/ the guide talked to me carefully*”.

Dessa forma, fica claro que o objetivo da atividade seria consolidar conhecimentos gramaticais de LI, os *adverbs of attitude* por meio da escrita de *blog* de viagem e não para o desenvolvimento de escrita de uma página de *blog* com a intenção de trabalhar escrita de um gênero textual, ou seja promover interação social entre os alunos em uma situação de comunicação real.

Também é importante dizer que embora o propósito da atividade e consequentemente da professora, fosse de consolidar aspectos gramaticais por meio da escrita, há na explicação da professora a mobilização de certos elementos da *capacidade de ação* da linguagem por meio da apresentação do tema e subtemas (*holiday*, lugares visitados), bem como de elementos da *capacidade linguístico-discursivas (adverbs of attitude)* e tal mobilização foi feita de forma articulada. Cristovão (2007, p. 12) expõe que na perspectiva do ISD, as capacidades de linguagem são consideradas “um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem”.

Passemos a seguir para dois outros temas que emergiram das observações e transcrições dessa aula: a menção de ler um exemplo de *travel blog* e a retomada do objetivo da atividade.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

---

- 01 **MORGANA:** ah... so/before you do the activity... I'm going to read a... travel *blog* example that it's here/on this ((incompreensível)) page... ok? So/the **objective** is to write...the **final objective** is to write a little **travel BLOG** today...  
(Apresentação do objetivo da aula da de produção de texto em 08/05/2017)

Nota-se no excerto acima que Morgana é enfática na tarefa de escrita a ser realizada, onde podemos observar representações das *modalizações deônticas*: avaliações baseadas nos valores sociais: é preciso que, é responsabilidade de, a tarefa é que. Desta maneira, Morgana faz a abordagem da tarefa a ser realizada pelas produções de texto de um *travel blog* “[...] so/the **objective** is to write...the **final objective** is to write a little **travel BLOG** today...[...].



momento, também, é possível diagnosticar o gerenciamento de vozes, a voz da professora e as vozes dos alunos (mecanismos enunciativos), questionando os alunos se eles se recordam quais são os advérbios de sequência a seguir.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

---

- 01 **MORGANA:** [...] então I'm going to STRESS the use of... adverbs... that are good for listening... the adverbs of SEQUENCE... in the text he uses FIRST of all... than what he use? Do you remember?
- 02 **STELA:** Secondly
- 03 **MORGANA:** Secondly... of than what he use? ((se referindo ao texto))
- 04 **STELA:** finally?  
(Retomada dos advérbios de atitude em 08/05/2017)

Os turnos apresentados demonstram um momento que promove interação da professora com os alunos, Morgana escreve algumas palavras no quadro, como (*first of all, secondly, after that, after, finally*), explicando que elas são (*sequence marks/marcadores sequenciais*) e enfatiza no turno 05 que elas também expressam atitude questionando os alunos, mais uma vez, mobilizando as *capacidades linguístico-discursivas*, conforme a seguir.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

---

- 05 **MORGANA:** FINALLY... aham... finally/if you want some more... you have something like aftermath... afterwards... as well... ((professora está pronunciando baixinho as palavras enquanto escreve no quadro)) and then you/and then here you have a sentence/here you have another sentence...another sentence... another sentence... if you form... if you form your text like that/your text is organized ((incompreensível)) SEQUENCE MARKS... so... they are important and words that express attitude/we have MOST... **we have honestly where else express attitude/opinion... ok? Honestly... what else? Naturally...unfortunately [...]**  
(Apresentação dos advérbios de sequência em 08/05/2017)

Na sequência do turno 05, Morgana observa que os exercícios anteriores, de 1 a 4 já tinham sido feitos como tarefa de casa e então a professora orienta os alunos para darem atenção ao exercício de número cinco, retoma o tópico e explica o exercício.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

---

- 05 **MORGANA:** [...] you can that/agora... o número um dois três quarto... a maioria fez no *homework*/então eu não vou... passar por eles/eu vou direto pro cinco que é o que não foi feito/eu só voltei no texto pra destacar as expressões interessantes que o texto nos dá a ideia de um modelo de como fazer/como foi aquele que nós fizemos how green are you... é a mesma estrutura/então ok/agora o cinco... ah... o tópico é aqui né? a vacation/então the topic is vacation/holidays/so number five/think about vacation between you and Joddy... right...  
(Indicação da atividade a ser realizada e apresentação do tópico em 08/05/2017)

No excerto exposto acima, diagnosticamos que são mobilizadas as capacidades discursivas quando a professora diz “o texto nos dá a ideia de um modelo de como fazer/como foi aquele que nós fizemos *how green are you*” (MORGANA, 2017). No mesmo excerto, observamos que anteriormente os alunos já haviam produzido outro texto antes do desenvolvimento do *blog* de viagem. Desta maneira, podemos perceber que há práticas de escrita na disciplina.

Ainda, continuando no turno 05, Morgana solicita que primeiro os alunos devem listar três razões do porquê eles gostaram da viagem e de como eles se sentiram naquelas férias, mobilizando assim as *capacidades de significação* em relação ao pensar e sentir.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

---

- 05 **MORGANA:** [...] than you think of **three reasons why you enjoyed it...** ah... tá... então vocês podem até listar pra vocês mesmos... PENSAR... LISTAR as três razões... não em forma de texto/em forma de lista primeiro... DEPOIS aí o segundo passo/ imagine that you are in the middle of that vacation/então imaginem que vocês estejam lá novamente/como se vocês estivessem se sentindo naquelas férias novamente/não precisa ser uma... grandes férias/pode ser uma viagem curta... uma... um... feriado um fim de semana né? uma viagem interessante/ e write a short *blog* ENTRY...  
(Orientação para a produção de texto a ser realizada em 08/05/2017)

No excerto acima, também identificamos, embora de forma parcial, que houve mobilização das capacidades discursivas “não precisa ser uma... grandes férias/pode ser uma viagem curta... uma... um... feriado um fim de semana né? uma viagem interessante/ e **write a short *blog* ENTRY**” (MORGANA, 2017, grifo nosso). Assim, na continuação do turno 05, Morgana solicita que os alunos elaborem seus *blogs* de viagem a partir dos três passos frisados por ela, dando o tempo de 10 minutos para o desenvolvimento do texto.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

---

- 05 **MORGANA:** [...] eu vou dar então dez minutos pra este primeiro passo/think/pros dois primeiros passos/think of three reasons why you enjoyed it/imagine that you are in the middle of that vacation/então think of that vacation... pensem nas três razões das quais vocês gostaram do lugar e listem como lista... imaginem que vocês estão lá/eu vou dar dez minutos pra vocês fazerem isso/só!  
(Orientação do tempo para a realização da produção de texto em 08/05/2017)

Na sequência, Morgana utiliza o quadro branco para fazer anotações, retomando os advérbios de atitude (*first of all, secondly, after that, after e finally*),

mobilizando as capacidades linguístico-discursivas. Ela também escreve o tema (*Vacation/Trip/three reasons*), mobilizando as capacidades de ação, pois são elementos referentes ao conteúdo temático. E em seguida realiza comentários sobre a atividade daquela aula, como mostram os turnos 06 e 07.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

---

- 06 **MORGANA:** a vacation e não uma viagem a TRIP ((alguns minutos de silêncio))  
 07 **MORGANA:** então a tarefa de hoje é writing and practice/tá? beleza?  
 (Afirmação do tema da atividade em 08/05/2017)

No turno 07, também diagnosticamos aspectos de modalizações deônticas “então a tarefa de hoje é writing and practice” (MORGANA, 2017, grifo nosso). Em seguida, alguns alunos questionam Morgana sobre a estrutura de um *blog* de viagem, como extensão ou formato de um *blog* de viagem, exprimindo imperatividade no uso de advérbios de atitude ao utilizar o verbo listar como ordem no turno 11.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

---

- 08 **LEILA:** não precisa ser extenso?  
 09 **MORGANA:** aham... it's small/small travel *blog*... é curtinho como vocês viram no exemplo/curtinho ((conversas paralelas))  
 10 **AMANDA:** professora... o texto dela tá enorme ((risos)) ((Amanda faz comentário referente ao texto de Leila))  
 11 **MORGANA:** list ((incompreensível)) **secondly and finally**/tem três coisas principais lá no meio/first of all/tatatátá/secondly/tatatátá/duas frases/finally/duas frases/cada uma duas frases e acabou-se ((professora chacoalhando os ombros e rindo)) mas podem fazer mais curto se vocês sentirem necessidade... tá?  
 12 **FERNANDO:** quanto que você falou... quantas linhas?  
 13 **MORGANA:** eu/eu/assim se você for ver a média de umas seis aqui/se você fizer first of all... aqui/se você pegar cada marcador e se você pensar que cada um você pode introduzir duas FRASES... na... no modelo não tinha esse aqui óh... com seis frases você monta o seu *blog*... o seu o seu texto... que é uma entrada do *blog*  
 14 **MORGANA:** mas é lógico que se vocês sentirem que precisa por três pra essa aqui/uma aqui/uma ali/prá mim tudo bem... não há o que muda né? não precisa seguir as estruturais... por exemplo... ((silêncio na sala de aula))  
 15 **MORGANA:** if you have me questions you can ask me/if you don't know how to say something and cannot find it ah...or translate something you can ask me... because google translator doesn't help  
 16 **ALUNOS:** ((risos))  
 17 **MORGANA:** sometimes helps sometimes it doesn't/it depends  
 (Esclarecimento de dúvidas sobre a produção de texto em 08/05/2017)

No turno 09, diagnosticamos aspectos de mobilização das capacidades discursivas, pois Morgana faz a menção de um modelo a ser seguido “small/small travel *blog*... é curtinho como vocês viram no exemplo/curtinho” (MORGANA, 2017). Já no

turno 11, observamos os aspectos de capacidades linguísticas-discursivas. Nesta parte, Morgana realiza uma retomada dos advérbios de atitude, mobilizando estes elementos.

No turno 14 citado acima “[...] **mas é lógico** que se vocês sentirem que precisa por três pra essa aqui [...]” (MORGANA, 2017, grifo nosso), diagnosticamos um exemplo de modalização lógica (com uso de mecanismos de textualização), cuja oração enunciada por Morgana apresenta elementos de condição provável e possível.

Após as instruções repassadas por Morgana sobre o formato do *blog* de viagem, Morgana aguarda em sua mesa a entrega dos textos no tempo estipulado. No período de desenvolvimento do texto a professora não é solicitada pelos alunos para esclarecer demais dúvidas, caso algum aluno precisasse de alguma orientação. Então, com o término do tempo os textos são entregues para a professora para futura correção e orientação.

Sendo assim, em aspectos gerais percebeu-se que por meio da leitura, Morgana busca fazer com que os alunos compreendam os aspectos principais de um *blog* de viagem. Durante a leitura são realizadas pausas e explanações das atividades realizadas pelo personagem da história em sua viagem. Deste modo, observamos que os objetivos da professora foram atendidos.

Por outro lado, com relação às capacidades de ação não houve orientação para que os alunos mencionassem em seus textos o título do *blog* de viagem, o nome do autor do texto, data de produção do texto como no modelo apresentado para os alunos (figura 01). Sempre que produzimos um texto oral ou escrito, temos um objetivo e um interlocutor em mente, uma vez que a atividade de produção textual é social e dialógica (DENARDI, 2009). Ademais, entre texto e contexto há uma relação indissociável (DENARDI, 2009). O fato dos professores não orientarem os alunos para tais aspectos, faz com que os alunos não percebam essas características das atividades de produção textual e cometam equívocos, uma vez que vão produzir um texto apenas para atender o pedido da professora e não para estabelecer uma comunicação ou interação.

Diagnosticamos que a mobilização das *capacidades discursivas* foi parcial, pois não houve uma atenção maior para os aspectos de sequenciação de um texto, como por exemplo, início da ação, desenvolvimento e situação final.

Porém, observamos que sequenciação textual foi mobilizada centrada nas *capacidades linguístico-discursivas* pelos advérbios de atitude, *first of all*, *secondly* e *finally*, os quais também dão ideia de sucessão.

Já, as *capacidades de significação* são mobilizadas no momento em que Morgana solicita aos alunos para que eles se sentissem nas suas viagens de férias novamente, contemplando as representações de pensar e sentir.

Dessa maneira, com relação à aula 01, concluímos que não foi apresentada aos alunos uma visão geral sobre o *blog* de viagem, como por exemplo, as principais informações que o autor de um *blog* deveria tentar transmitir em seu texto e qual tipo de público que lê *blogs* de viagem. Em outras palavras, podemos dizer que não houve espaço para reflexão sobre quem escreve *blogs*, seu papel social, nem tampouco para a estrutura composicional do gênero de texto em questão. Por outro lado, houve grande mobilização das capacidades linguístico-discursivas com foco nos advérbios de atitude.

É importante mencionar aqui que em alguns estudos que seguem a Didática de Línguas e especificamente o procedimento sequência didática, as capacidades de ação e discursivas são as mais difíceis de serem mobilizadas adequadamente pelos alunos. Tomemos como exemplo os estudos de Denardi (2009). Em Denardi (2009) os participantes obtiveram apenas 40% de desenvolvimento nas capacidades linguístico-discursivas, enquanto que obtiveram desenvolvimento de 60% nas capacidades de ação e 70% nas capacidades discursivas.

Tal análise nos mostra que, levando em consideração diferentes contextos de ensino-aprendizagem e demais aspectos referentes ao trabalho docente com a língua inglesa, é preciso maior ênfase no trabalho com as capacidades linguístico-discursivas e para tal, o trabalho de Morgana com o ensino de advérbios de atitude, por meio de repetições do conteúdo gramatical, várias e diferentes explicações e exemplos (na oralidade; no quadro branco etc.) nos mostra a necessidade de trabalhar os conteúdos léxico-gramáticos de forma espiralada, isto é, “o desenvolvimento de atividade de produção de texto seguida por *feedback* e por nova produção de texto como prática da avaliação formativa em ensino contextualizado” (GOMES, 2018).

Segundo Gomes (2018), a escrita em espiral permite avaliar a escrita de um aluno em dois níveis: desenvolvimento real e potencial. A autora explana que o aluno está sozinho durante a produção textual a ser entregue a professora para ser avaliada. Neste caso, o aluno faz uso das capacidades apreendidas e dominadas (desenvolvimento potencial). Neste contexto, há os momentos da instância individual e da instância coletiva. A instância individual ocorre pelo *feedback* dado no processo de construção de escrita espiralada (professor e aluno/*feedback* individual), produção de texto entregue ao

professor, corrigida e avaliada. E o momento coletivo se dá durante a apresentação e discussão do tema a ser escrito (desenvolvimento real/*feedback* coletivo).

Tais conceitos corroboram com a tese de Vigotski (1991) referente à ZDP, cujo estudioso ressalta que os alunos conseguem desenvolver as funções que ainda não dominam somente com a orientação de outro mediador, o professor. Para tanto, nas palavras do autor, a ZDP propicia “[...] o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação” (VIGOTSKI, 1991, p. 58). Neste panorama, acreditamos que o *feedback* contribui para que o aluno reflita sobre o que é e o que não é adequado no uso da linguagem escrita.

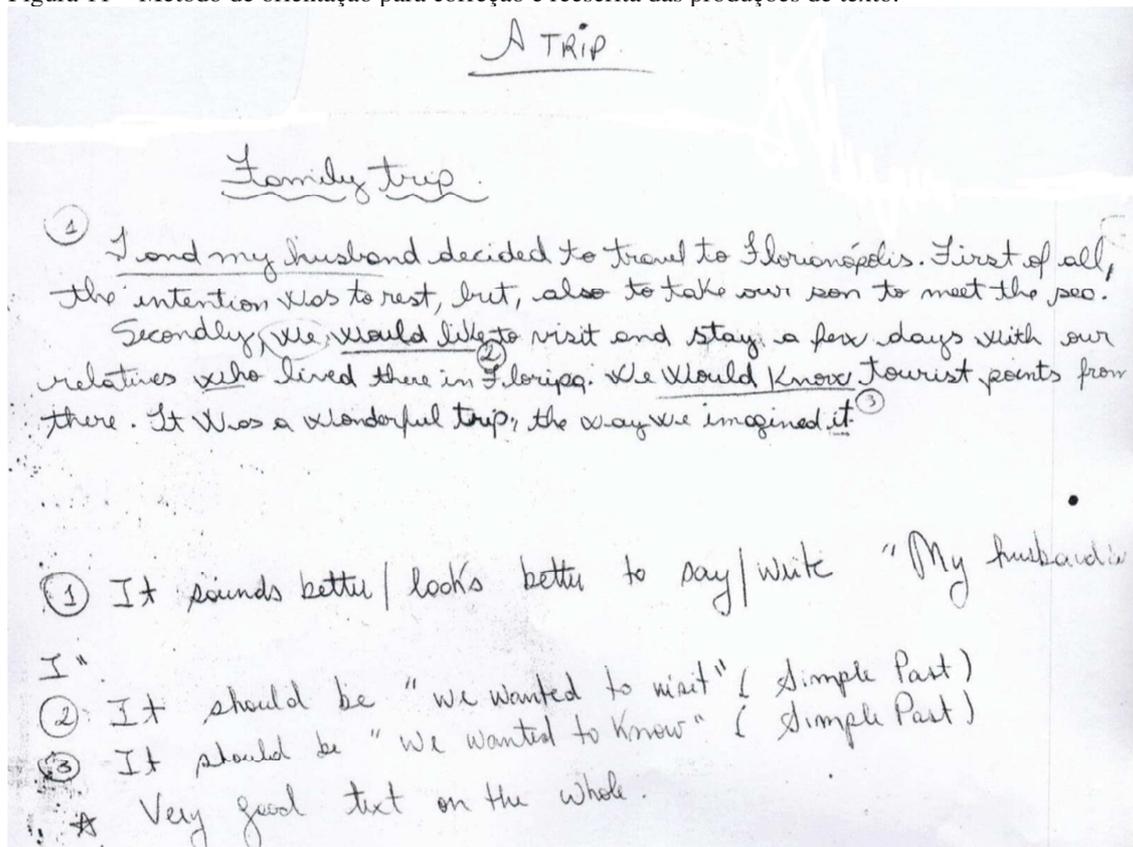
Na subseção a seguir, discorreremos sobre a análise da aula 02 realizada em 15/05/2017.

#### 4.1.2 Aula 02

A aula 02 de produção de texto de um *blog* de viagem foi realizada no dia 15 de maio de 2017. Naquele dia encontravam-se em sala de aula 17 alunos e a professora Morgana. Assim, o objetivo da aula se deteve na reescrita do *blog* de viagem referente à primeira versão de produção de texto produzida em 08 de Maio.

Morgana inicia a aula dizendo aos alunos que ela escreveu os comentários dela e orientações para a reescrita do *blog* de viagem nos textos dos alunos. Para as orientações, Morgana numera os problemas no próprio texto dos alunos e logo abaixo do texto, retoma número por número e escreve a orientação. Para o leitor ter uma ideia geral do método de orientação utilizado para a correção e reescrita das produções de texto, tomaremos como exemplo, o texto da aluna Amanda a seguir.

Figura 11 – Método de orientação para correção e reescrita das produções de texto.



Fonte: (AMANDA, 2017)

Na figura 11 apresentada, refere-se à primeira versão de produção de texto – *blog* de viagem. Assim, observamos que os números (1, 2 e 3) estão distribuídos no corpo do texto e as orientações são numericamente apresentadas e organizadas abaixo dos textos dos alunos, tornando a visibilidade das instruções apontadas por Morgana mais claras, visando, assim à melhoria da reescrita da segunda versão de produção de texto. Também diagnosticamos na figura 07, que as capacidades linguístico-discursivas são fortemente frisadas por Morgana, como por exemplo, a estrutura da oração no item 1 e o tempo verbal nos itens 2 e 3.

Dessa maneira, Morgana dá início à sua aula dizendo que os comentários estão descritos no texto e que para os alunos que não estavam na aula em 08/05/2017 teriam a oportunidade de escrever a primeira versão de produção de texto, como mostram os turnos de fala (18 a 23) a seguir.

#### **TURNOS – FALANTE – DISCURSO**

- 18 **MORGANA:** ((início da aula da segunda versão de produção de texto)) I wrote my comments and then you tell me if you have any questions... ah... right ((barulho porta/aluna entrando)) so... I believe that Raquel and Milena don't have writing their text done/you didn't come last Monday

- 19 **ALUNAS:** no!
- 20 **MORGANA:** no! so... what are supposed like to do... is to do the writing text that I asked to do... ah... we can do it like this
- 21 **LARISSA:** isso é pra reescrever professora?
- 22 **MORGANA:** yes rewrite it
- 23 **LARISSA:** tá bom
- 24 **MORGANA:**então quem escreveu vai fazer a reescrita/quem não escreveu vai escrever... eh... só que... olha só... eu dei as... vocês tem as páginas do... do workbook com vocês Raquel e Milena?
- 25 **RAQUEL:** tenho  
(Orientações para o desenvolvimento da aula em 15/05/2017)

Em seguida, Morgana reforça a informação de que quem não estava na aula do dia 08/05/2017 fará a primeira versão de produção de texto e os demais alunos terão a tarefa de produzir a segunda versão de produção de texto, orientando os alunos para utilizarem o *workbook* e fazerem o exercício número cinco da página cinquenta e sete.

#### **TURNOS – FALANTE – DISCURSO**

- 26 **MORGANA:** do *workbook* tem/então é página cinquenta e sete do workbook... então nós vamos trabalhar assim... em grupos diferentes daquelas que foram feitas... hello ((saudando aluna que chegou atrasada)) atividades diferentes/quem escreveu vai fazer o rewriting/quem não escreveu... vai escrever/eh/a tarefa é workbook a escrita/ah/os direcionamentos da escrita estão no workbook... PAGE... twenty seven... eh... exercise five... five... hoje que dia é mesmo? Quinze né?
- 27 **ALUNOS:** quinze  
(Orientações para o desenvolvimento da aula em 15/05/2017)

Dessa forma, Morgana dá oportunidade a todos os alunos para cumprirem a tarefa de escrita, mesmo que ainda seja uma atividade inicial para um grupo e uma atividade sequencial para outro. Assim, interpelamos sobre quais implicações teriam, caso os alunos não tivessem a oportunidade de fazer a primeira versão de produção de texto? Embora, ainda sejam alunos em formação para serem professores, porque ainda se comportam como alunos secundaristas? O que seria sensato/adequado/eficiente com relação à formação de professores?

Logo em seguida, no turno 28 Morgana informa aos alunos que não estavam na aula do dia 08/05/2017, dizendo enfaticamente a eles que não irão receber instruções para o desenvolvimento da primeira versão de produção de texto, pois o objetivo da aula do dia 15/05/2017 é reescrever a primeira versão produção de texto, afirmando que não será atribuída uma nota às produções de texto, mas que elas serão utilizadas apenas para observar o desenvolvimento deles, como mostra no turno 28.

**TURNO – FALANTE – DISCURSO**

28 **MORGANA:** então eu vou pedir pra vocês fazerem essa escrita e... e escreverem assim ao lado... esse título aqui... e vai ser assim oh... **no INSTRUCTIONS** porque eu não vou dar instruções/vocês vão fazer/vão ler ali o que é pra fazer/porque da outra vez/**quem fez a aula passada recebeu as instruções e fez a escrita certo?** quem não fez na aula passada vai fazer direto... sem as instruções... **porque hoje é o dia da Reescrita/então** isso eu dei a semana passada já... eu tô dando uma chance pra quem não estava fazer hoje... só que coloquem no instructions/porque assim EU fico sabendo que vocês não tiveram a orientação... só por isso/não vale nota nem nada/só mesmo o desenvolvimento de vocês... certo? então aqui oh gente/workbook page fifty-seven [...]  
(Orientações para o desenvolvimento da aula em 15/05/2017)

Ainda no turno 28, Morgana percebe que os alunos que iriam produzir o *blog* de viagem pela primeira vez, não tinham compreendido o objetivo da atividade e isso a faz mudar de ideia, ou seja, faz novamente uma orientação sobre a tarefa de escrita de *blog* de viagem, solicitando que um dos alunos leia o exercício número cinco da página cinquenta e sete, escrevendo no quadro as orações referentes ao exercício cinco, cujo exercício é lido por uma das alunas.

**TURNO – FALANTE – DISCURSO**

28 **MORGANA:** [...] as instruções... estão aqui/até vou pedir praaaa... alguém ler pra mim/pode ler pra mim? número cinco/think of a vacation that you enjoyed/alguém pode ler em voz alta? Por favor?

29 **LEILA:** think of three reasons why you enjoyed it

30 **MORGANA:** ah... só um minuto/só um minuto/um minuto (( a professora procura um canetão novo na bolsa)) ah... pode começar de novo/começa pelo... THINK né? Think of three reasons that you enjoyed né?

31 **LEILA:** isso

32 **MORGANA:** thank you! Think of three reasons that you enjoyed it... tah ((professora enquanto escreve no quadro repete pausadamente))

33 **LEILA:** think of three reasons why you enjoyed it ((a professora fez a correção no quadro e repetiu novamente de forma pausada))

34 **MORGANA:** think of three reasons why you enjoyed it... ok?

35 **LEILA:** imagine that you are in the middle of that vacation

36 **MORGANA:** imagine that you are in the middle? ((escreveu no quadro sempre repetindo de forma pausada))

37 **LEILA:** of that vacation

38 **MORGANA:** in the middle of that vacation...

39 **LEILA:** and write a short blog entry to describe the vacation

40 **MORGANA:** and... write

41 **LEILA:** a short blog entry

42 **MORGANA:** aham

43 **LEILA:** to describe the vacation

44 **MORGANA:** to describe the vacation ((a professora escreveu as orientações da apostila no quadro que estava sendo lida pela aluna Leila sempre repetindo pausadamente enquanto as transcrevia)) então ah... a Milena a Raquel e a Fernanda... eh... tem hoje que tentar fazer essa tarefa aqui tá? escrita e entregar... enquanto isso quem recebeu a tarefa escrita com correções vai fazer as correções/se tiver dúvida... pode me perguntar que eu auxilio... tá bom? se vocês PRECISAREM na página cinquenta e sete do workbook tem um *blog* com uma pessoa contando das férias/vocês podem olhar pra se inspirar... tá bom? então agora cada um vai trabalhando a sua reescrita/se tiver dúvidas perguntem [...]  
(Leitura e explanação da atividade número cinco em 15/05/2017)

Após esse momento, a pesquisadora é solicitada pela professora para ajudar na organização das produções de texto, e enquanto isso ela devolve a primeira versão de produção de texto aos alunos que estavam presentes na aula do dia 08/05/2017.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

- 44 **MORGANA:** [...] ((a professora verifica os trabalhos em cima da mesa)) a Daniele não está... eu vou pedir pra Adriane me ajudar... fica mais fácil de ver... vamos ver aqui ((a professora chama a pesquisadora para organizar as atividades e separar)) quais eu tenho as cópias... e quais que não tem... as que não tem... o original... a gente põe numa pilha... as que não tem a gente põe em outra pilha/aqui é cópia cópia... cópia... original... original... original ai se puder aí as que tem... ah... cópia e aí as que não tem/se vocês quiserem gente eu tenho aqui a página cinquenta e sete que pode dar uma ajudadazinha... pra vocês se inspirarem... ok? ((professora passou nas carteiras entregando as cópias da página cinquenta e sete))  
(Organização e entrega da primeira versão das produções de texto em 15/05/2017)

Entregue as primeiras versões de produção de texto, os alunos passam a observar as orientações apontadas por Morgana em seus textos, e então, Morgana é solicitada por Vanessa para esclarecer dúvidas referentes ao seu texto, como estrutura das orações e o uso de preposições para nacionalidades e países. Assim, Morgana tenta mobilizar as *capacidades linguístico-discursivas* de escrita da aluna.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

- 45 **VANESSA:** aqui nesses dados tem que... eu não entendi  
46 **MORGANA:** ah... eh... na verdade é o seguinte... eu só fiz isso pra reforçar ((incompreensível))  
47 **VANESSA:** sim  
48 **MORGANA:** então olha só/nesta frase... você tem... essa frase ela não precisa terminar... na minha avaliação eh... fica estranho... porque se se você colocou besides close to the most famous beaches of Santa Catarina/você teria que dar uma continuidade... entende? eh... pensa em português/além de eu estar próxima das praias mais bonitas de Santa Catarina/não dá ideia de continuidade? então aqui ela PRECISA estar junto porque ela é continuação/ela é subordinação  
49 **VANESSA:** é só pra... é só pra neste caso especificamente/que precisa continuar né?  
50 **MORGANA:** o besides of this style ele não é uma nova frase... ele vai ser ((incompreensível)) uma oração/((incompreensível)) é pra dizer que aqui junta...  
51 **VANESSA:** que é continuação  
52 **MORGANA:** oh tá vendo/ela vem pra cá  
53 **VANESSA:** Mais pode colocar vírgula aqui  
54 **MORGANA:** é isso aí/vírgula ai coloca aqui... tá?  
55 **VANESSA:** ok  
56 **MORGANA:** você consegue pesquisar? eu gostaria que você pesquisasse... que... o que é a preposição que a gente coloca na frente de cidades países e estados... which prepositions do I use for countries nationalities and cities/pesquisa... depois eu vou falar sobre isso... mais pesquisa que assim você vê... eu vou te passar alguns pra você... olhar.. sem o nome do colega... pra você analisar quais são os erros mais comuns... ai você pode anotar depois  
57 **VANESSA:** muito obrigada  
(Orientações para aluna sobre a segunda versão de produção de texto em 15/05/2017)

Nos excertos expostos anteriormente, percebemos que Morgana se preocupa com a aluna e busca ajudá-la, é bastante atenciosa e dá direcionamentos e sugestões para aprimorar o texto de *blog* de viagem da aluna.

Depois de a professora ter organizado os alunos que fariam o texto pela primeira vez, os demais alunos – os que fariam a reescrita da produção de texto do *blog* de viagem, Morgana estabelece um horário para que o trabalho com a escrita em LI seja finalizado. Vejamos isso no excerto abaixo.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

- 67 **I'm going to give you time until eight o'clock/is that ok?** Pra quem tá escrevendo ele pra quem tá reescrevendo?
- 68 **ALUNOS:** aham
- 69 **MORGANA:** pra quem tá escrevendo pode continuar/é que depois às oito horas eu vou... dar explicação... continuar né mais uns minutos aí pra quem tiver escrevendo pode até pausar/prestar atenção/depois voltar a escrever/deixar no meu escaninho se preferirem se precisarem tá?  
(Orientação para horário do término da segunda versão de produção de texto em 15/05/2017)

Posteriormente ao estabelecimento do término do horário para o desenvolvimento da segunda produção de texto, Morgana é solicitada por Stela para esclarecer dúvidas sobre o uso de conjunção, mobilizando as capacidades linguístico-discursivas, como é apresentado nos turnos de fala (71 a 74).

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

- 71 **STELA:** profe/eu não entendi se... é pra escrever for aqui?
- 71 **MORGANA:** ah... escreve FOR porque for eh... period of time
- 72 **STELA:** sim
- 73 **MORGANA:** all right?
- 74 **STELA:** thanks  
(Explicação a aluna sobre uso de conjunção em 15/05/2017)

Durante o desenvolvimento da segunda versão de produção de texto, novamente Vanessa se dirige até a mesa da professora e solicita que a professora esclareça suas dúvidas, agora, a respeito de preposições. Diante disso, Morgana tenta mobilizar as capacidades linguístico-discursivas da aluna, conforme o excerto abaixo.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

- 77 **VANESSA:** ((incompreensível)) profe é assim... pode colocar ((incompreensível))
- 78 **MORGANA:** it's possible
- 79 **VANESSA:** é in né? eu acabei de colocar o in ((risos)) o of também eu os in também caberia né ((incompreensível pelo tom de voz baixo, a aluna estava tirando dúvidas sobre preposições))
- 80 **MORGANA:** The the
- 81 **VANESSA:** eu coloquei em todas né
- 82 **MORGANA:** sim sim mais aí na forma negativa poderia tentar realizar as preposições no sentido de em pode ser in on ((incompreensível)) aqui o certo sim seria in
- 83 **VANESSA:** aham eu coloquei on

- 84 **MORGANA:** mas aqui of the está certo/é isso mesmo/thank you  
(Explicação a aluna sobre uso de preposição em 15/05/2017)

Em um momento posterior, o aluno Fernando também se dirige à mesa da professora, no entanto, como muitos alunos já haviam entregado seus textos à Morgana e conversavam sobre amenidades não foi possível compreender o que Fernando questiona à professora e nem o que Morgana tenta esclarecer a ele. Todavia, acreditamos que Fernando também tenha realizado perguntas sobre o uso de proposições, pois logo após que Fernando retorna para a sua carteira, Morgana toma a decisão de fazer uma longa explicação sobre preposições, pois ela percebe que muitos alunos não sabem ou não possuem conhecimento básico da LI, ou seja, a base de ensino em LI é fraca. Sendo assim, Morgana levanta-se de sua mesa e utiliza o quadro para escrever os exemplos que irão ser tomados durante os turnos (94 a 125).

#### **TURNOS – FALANTE – DISCURSO**

- 94 **MORGANA:** eu sei que vocês tem direito... direito ao feedback/a oral demora mais do que a escrita/porque eu escuto/eu faço comentários de cada aspecto é mais demorado sabe ((o aluno Fernando vai até a professora para tirar dúvidas e faz suas perguntas em tom de voz baixo; ela dá as orientações para ele, , depois de orientá-lo ela se dirige à todos os alunos da classe))
- 95 **MORGANA:** Ok, so... now I'm going to explain a little bit... of... **about PREPOSITIONS** do you like prepositions? ((alunos acenam com a cabeça fazendo sinal de mais ou menos)) any difficult in English? Porque às vezes o EM... em português pode ser in on or at não é?? Então assim ((ruídos – problema áudio)) from behind between... não tem problema né/porque from behind não é... it's simple but when we have in on and AT there are some TIPS for you to use that appropriate/so... when we talk/do you know that we have in on and at sometimes referring to places and the same in on at sometimes referring to time... eh... it's very important to get the right/so... [...]  
(Explicação aos alunos sobre uso de preposição em 15/05/2017)

Durante um longo turno de fala (turno 95), Morgana apresenta aos alunos vários exemplos de preposições utilizadas para se referir a cidades, países e estados, pontuando-os no quadro da sala, como mostra o excerto a seguir.

#### **TURNOS – FALANTE – DISCURSO**

- 95 **MORGANA:** [...] eh... we also use in... deixa eu apagar vou escrever aqui pra aparecer... ((escrevendo no quadro e repetindo)) **IN Pato Branco**... in London... in... Paris... in New York... in São Paulo in Rio de Janeiro... right so... **CITIES**... we **CITIES**... we use **IN**... right? and then in Minas Gerais... in Amazonas... in Arizona... in **STATES** you use **IN** too/so... [...]  
(Explicação sobre uso de preposição referente a cidades, estados e países em 15/05/2017)

Ainda no mesmo turno de fala (95), Morgana apresenta aos alunos variados exemplos de preposição de lugar, como montanhas, mesa, parede etc., demonstrando o uso das preposições “in” e “on”. Ao final do turno 95, Morgana também cita o nome de uma música internacional muito famosa, *Another brick on the wall* (Pink Floyd),

contextualizando o uso de preposições com a teoria e a realidade do aluno. Levando em consideração tais aspectos, as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006, p. 111) defendem que no ensino de línguas estrangeiras

Vale repetir a importância de analisar, ensinar e fazer aprender as regras que estruturam o uso das formas contextualizadas de linguagem, não de maneira antecipada a essas práticas de linguagem ou isoladas delas, mas sim de forma integrada a elas, apontando a ação da dinâmica entre a sistematicidade (e sua fixidez aparente) da regra sempre presente na linguagem e a mutabilidade da regra ao longo da história ou conforme contextos socioculturais diferentes.

Desta maneira, nos turnos de fala a seguir observaremos o ensino do conteúdo gramatical (teoria) imbricado a prática (realidade do aluno) em seu contexto sociocultural.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

95 **MORGANA:** [...] in the MOUNTAINS ((escrevendo na lousa novamente e repetindo)) in the sea... in the sea também but on the beach.. tá? ah... eh... what else? On... eh... on the cost... no plural... on the TABLE... the POSTER is on the wall/então você o significado aqui de superfície/então a superfície ((aluno tossiu)) então o o poster está na parede/tu vê que ele não está em cima assim... ((fazendo demonstração com as mão sobre a mesa da professora)) mas ele está na parede/ele está na superfície/então... ((volta a escrever na lousa repetindo pausadamente)) on the WALL... eu só posso falar in the wall se eu estiver colocando um tijolo assim... tá? ((fazendo gestos com as mãos)) **se vocês tem aquela música another brick in the wall/mas aqui de colar né on the wall**  
(Explanação sobre uso de preposição de lugares em 15/05/2017)

Logo após as explicações e exemplos trazidos por Morgana, é despertada a curiosidade dos alunos sobre outras situações do uso de preposição, como por exemplo, espaço, limite e tempo, provocando interação entre a professora e os alunos, como a seguir.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

96 **MORGANA: VANESSA:** oh professora você só pode usar essa regra pra espaços e limites a de tempo... cria um limite né/você já não precisa...

97 **MORGANA:** é até onde você tem como ver... é verdade/mas no sentido de superfície?

98 **VANESSA:** superfície

99 **MORGANA:** superfície superfície on the beah/on the cost/on the wall/on the sofa... ah... acho que só/mas on the sofa/on the table... ((volta a escrever na lousa repetindo pausadamente)) SOFA... no tapete on the mat... on board/abordo... bordo... e aí/é on the mat no tapete... on board... bordo... eh... in facebook... in facebook... in whatsapp... online ((risos)) right... AT we say in my house but we say AT HOME I'm at home... yes ((anota na lousa novamente repetindo)) at home ah...at SCHOOL... she's at school/ela tá na escola/the child is at SCHOOL... ahmm... até você pode falar I work in a school or I work at school/os dois são corretos/especificamente falando o AT tem uma pequena diferença quando a gente usa o at significa menos TEMPO você fica mais/tem um sentido assim de menos tempo/mas não assim seguido risca sabe? Se for ver ah... se estou lá no clube ah tá tá tá... tô com menos tempo/mas na verdade os dois são corretos/o mais usado é o at school eh at home/at school/at work

100 **FERNANDO:** why in... why in my house and at home?

- 101 **MORGANA:** No no reason é o uso/não tem assim uma regra/é o uso/algumas coisas são assim porque usam assim/algumas tem um pouco de... de lógica que nem de superfície aqui... oh é mais fechado aqui né... at home/ at school/at work... at...
- 102 **LEILA:** at night at night
- 103 **MORGANA:** ai vai aham at night ((anota o exemplo da aluna no quadro)) mas é um bom exemplo porque daí não tem como misturar/quando a gente começa a ensinar daí tem que aprender a categorizar... né? o que que é tempo/o que que é espaço... tá/at work/at SEA in the SEA... the fish in the sea/os peixinhos do mar/mas eu/o marinheiro que tá com o barco ao mar... at sea  
(Explicação sobre uso de preposição de lugares em 15/05/2017)

A partir do turno de fala (104) são discutidas as preposições referentes aos meios de transporte, havendo bastante interatividade entre os alunos e a professora. Nos excertos a seguir, diagnosticamos que os alunos também compartilham suas experiências prévias, tentando contextualizar os conhecimentos adquiridos em outros ambientes sociais.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

- 104 **LEILA:** in the bus... at the bus or in the bus?
- 105 **MORGANA:** in the bus/ON the bus/ON the bus/on the bus tu põe aí/bem lembrado on the bus... in the car mas on the bus... bem lembrado por algum motivo é on the bus
- 106 **FERNANDO:** essa... essa eu aprendi no inglês mas eu não sei se está certo/foi a explicação que me deram... um dia
- 107 **MORGANA:** ah? Ah?
- 108 **FERNANDO:** é... quando você fica em pé no meio de transporte você pode usar on ou se você fica sentado é in
- 109 **MORGANA:** on in on the bus... in the airplane... ah é faz sentido... in the train...mas você pode sentar no ônibus também
- 110 **FERNANDO:** não mas é se existir/se existir a possibilidade de ficar em pé
- 111 **MORGANA:** existe/ah tá... tá bom
- 112 **FERNANDO:** então isso foi o que me falaram/eu não sei se está certo
- 113 **MORGANA:** é faz sentido viu... boa... boa dica
- 114 **FERNANDO:** eu não sei se é tipo um macete ou uma informação errada  
(Explicação sobre uso de preposição de meios de transportes em 15/05/2017)

No turno de fala seguinte (115), diagnosticamos um exemplo de modalização apreciativa (mecanismos enunciativos). A modalização apreciativa tem como característica o uso de expressões com sentido infeliz ou benéfico, como por exemplo, (Que maravilha!, Que tragédia!, Eu juro por Deus!, Graças a Deus!, etc.). No excerto a seguir, Morgana demonstra ter sido favorecida para aprender preposições, pelo fato de cantar cantigas para seu filho, descontraindo seus alunos, como a seguir.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

- 115 **MORGANA:** eu só/eu juro por Deus gente/eu só aprendi isso do on the bus porque eu cantava pro meu filho ((risos)) que tinha uma musiquinha the wheels on the bus go round and round round and round ((cantando, risos)) só por isso que eu aprendi o on the bus ((risos)) o que eu me lembro é wheels on the bus... ok  
(Comentário sobre uso de preposição de meios de transportes em 15/05/2017)

Após Morgana trazer alguns exemplos de preposição referentes aos meios de transportes é esclarecido o uso de preposições referentes aos advérbios de tempo, dias da semana e datas comemorativas. Morgana se expressa falando velozmente e animadamente ao mencionar o período natalino.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

121 **MORGANA:** [...] in the morning... in in the afternoon... in the evening... but we say at night... then ON datas IN twenty seventeen BUT on e mês seventeen/or...maybe mês seventeen... DATE aff... e agora? ((se referindo ao pincel porque a tinta está acabando)) date on... march... tenth/se eu tiver o dia eu coloco ON/e os dias da semana que são ON e holiday ah... ah... about holiday... ON Christmas day... tem dia/dia vai on ((volta a escrever na lousa)) on Monday/on Tuesday... Wednesday... Sunday... Christmas day... on Christmas day... é aqui é uma abreviação ou abreviatura de Natal né **Christmas Christmas Christmas Merry Christmas**  
(Comentário sobre uso de preposições com advérbios de tempo e dias da semana em 15/05/2017)

Posteriormente as explicações e exemplos abordados por Morgana e seus alunos, todos os alunos já haviam entregue a reescrita do *blog* de viagem ou a primeira versão de produção de texto. Então, Morgana justifica para a turma que realizou uma revisão sobre preposições por conta do trabalho com produção de texto no turno 125, “[...] eu voltei aqui na revisão de preposições com a escrita o que é que nós fizemos hoje [...]” (MORGANA, 2017).

Também no turno 125, observamos a presença de modalizadores deônticos no excerto “escreveu/daí a tarefa é vocês reescreverem... [...]” (MORGANA, 2017), expondo avaliação pautada nos valores sociais (é de responsabilidade de, é preciso que, a tarefa é que, etc.), como é exposto no excerto a seguir.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

125 **MORGANA:** [...] ok this is for/about prepositions e aí... tá então hoje um... eh fizemos eu **voltei aqui na revisão de preposições com a escrita** o que é que nós fizemos hoje/quem já tinha escrito fez a reescrita... olhou os meus comentários/o que não estava claro vocês me perguntaram e escreveram pronto/quem não esteve a semana passada... **escreveu/daí a tarefa é vocês reescreverem...**  
(Declaração sobre a atividade realizada em 15/05/2017)

No mesmo turno de fala (125), Morgana informa à turma que, teve um texto que ficou muito bom, o qual foi elaborado por uma aluna, chamada aqui de Leila (nome fictício). Por Morgana ter considerado o texto de Leila excelente, não haveria necessidade de produzir uma segunda versão de produção de texto.

Sendo assim, Morgana solicitou a Leila, para que ela realizasse uma análise dos textos dos colegas identificando as inadequações cometidas na primeira versão de

produção de texto. Acreditamos que Leila tenha sido escolhida pela professora para realizar esta tarefa, em razão desta aluna apresentar melhor desenvolvimento das capacidades de linguagem e conhecimento de LI na turma de Língua Inglesa IV.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

125 **MORGANA:** [...] e quem não precisou de reescrita porque fez realmente muito bem... eu pedi pra que analisasse as tarefas dos colegas sem por o nome/eu tirei o nome de todo mundo/prá não identificar né/porque é um sinal de respeito/eu pedi pra aluna analisar que tipo de problema são comuns e isso tinha um pensamento assim sobre como dar aula...  
(Declaração sobre a atividade realizada em 15/05/2017)

Ainda no turno de fala (125), Morgana se justifica novamente sobre a atividade realizada. Morgana faz considerações pelo fato de alguns alunos que não estavam presentes em 08/05/2017 ter trabalhado com a primeira versão de produção de texto em 15/05/2017, e os demais por já terem realizado a primeira versão, elaboraram a reescrita.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

125 **MORGANA:** [...] se chama assim DIFFERENTIATION então nós tínhamos diferen/eu usei diferenciação em sala/**não teve todo mundo fazendo a mesma coisa** porque não seria relevante adequado/então por isso diferenciação/é muito difícil dar diferenciação na oralidade **mas na escrita funciona** bem ok  
(Declaração sobre a atividade realizada em 15/05/2017)

Em seguida, Morgana solicita que Leila, a aluna que não teve necessidade de reescrever o texto, apresente os problemas mais comuns diagnosticados por ela nas produções de texto referentes à primeira versão. Considerando os estudos de Vigotski (1991), que todo conhecimento é constituído socialmente no âmbito das relações humanas, a prática de solicitar que alunos em formação para serem professores, desempenhem a função do professor que ministra a disciplina, como por exemplo, ajudar na correção de exercícios ou analisar os principais equívocos cometidos pelos colegas durante as atividades, pode ser um ponto positivo para que o restante da turma redimensione os conhecimentos de LI, retomando os conteúdos e constituindo um novo aprendizado, bem como, “elabora habilidades e conhecimentos disponíveis que passará a internalizar” (VIGOTSKI, 1991, p. 86).

Assim, Leila expõe para os demais colegas os equívocos diagnosticados e apontados por Morgana nos textos dos alunos, como por exemplo, a inadequação para iniciais maiúsculas, inadequação para iniciais em nomes próprios, ausência de título

para um *blog* de viagem, inadequação no uso de tempo verbal e sintagma adverbial, como mostra os turnos de fala (125 a 141) a seguir.

#### **TURNO – FALANTE – DISCURSO**

- 
- 125 **MORGANA:** [...] Leila what did you find of these common problems?  
 126 **LEILA:** maybe capital letters  
 127 **MORGANA:** capital letters olha lá a Leila deu um feedback CAPITAL LETTERS when when do we when the people make a mistake? be back/they should use capital letters but they do not do?  
 128 **LEILA:** ah...nome próprio  
 129 **MORGANA:** nome próprio capital letters teve pronomes que não foram usadas? O que mais?  
 130 **LEILA:** pronomes  
 131 **MORGANA:** pronome que tipo de pronome?  
 132 **LEILA:** I  
 133 **MORGANA:** I I é sempre uma discussão/então ok ((anota na lousa novamente e repete)) I... proper names...  
 134 **LEILA:** tittle  
 135 **MORGANA:** ti/another problem aaaah... some people forgot to put a tittle/it's a BLOG estudem os gêneros/os gêneros até... cansar o gênero blog pede título you need a tittle simple... anymore?  
 136 **LEILA:** ((incompreensível)) they didn't use the past simple  
 137 **MORGANA:** ah... ok and another problem é o uso de PRESENT PERFECT a gente não usa o presente perfect quando tem um advérbio de tempo que determine o tempo ou que tem um sintagma adverbial/como que se fala assim sintagma adverbial em inglês? Eu pus aí nas correções  
 138 **STELA:** adverbial  
 139 **MORGANA:** adverbial?  
 140 **STELA:** phrase  
 141 **MORGANA:** phrase não é frase é sintagma/ok very good thank you/I see you tomorrow if you have finished you put the work in my escaninho [...]  
 (Apresentação das inadequações diagnosticadas na primeira versão de produção de texto)

No excerto 135, observamos que Morgana chama a atenção dos alunos para o título, enfatizando a ausência deste elemento das capacidades de ação. Assim, Morgana solicita que Leila mencione os equívocos cometidos pelos colegas somente ao fim da aula de LI, como é exposto no turno (141) “phrase não é frase é sintagma/ok very good thank you/**I see you tomorrow** if you have finished you put the work in my escaninho” (MORGANA, 2017, grifo nosso).

Os equívocos cometidos pelos alunos e apontados por uma colega de classe, se restringem em título, iniciais maiúsculas para nomes próprios, pronomes, tempo verbal e sintagma adverbial citados nos turnos de fala (125 a 141), correspondentes às capacidades de ação e as capacidades linguístico-discursivas. No caso das capacidades de ação é chamada a atenção pela ausência do título (turno 135) na primeira versão de produção de texto, como já mencionamos.

Apesar das orientações para a reescrita estarem em cada texto de cada aluno de forma organizada e numerada, Morgana poderia ter mencionado as considerações

referentes às correções das produções de texto antecipadamente à reescrita na aula 02, proporcionando a mobilização das capacidades de linguagem na aula 01, como é o caso das capacidades de ação.

Por outro lado, ao perceber que os alunos demonstram dificuldades referentes aos conteúdos básicos da LI, apesar de, já estarem cursando o quarto período do curso, Morgana retoma os conteúdos já ensinados, porém agora não mais com foco na forma como foi feito com os *adverbs of attitude*, mas sim com foco nas formas, tratando de uso de preposições, verbos no passado simples, presente perfeito, pronomes etc. Desta maneira, podemos inferir aqui sobre a importância da tarefa de escrita e reescrita de textos em inglês, pois escrever em LI no mundo globalizado contribui para organizar as ideias e articular os argumentos durante as produções escritas, desenvolvendo e aprimorando o aprendizado. Ademais, no trabalho com professores em formação, contribui para que se tornem profissionais bem qualificados e aptos a utilizarem-se das diferentes dimensões de conhecimento<sup>38</sup>.

Morgana se debruça sobre as capacidades linguístico-discursivas a fim de, procurar ensinar os itens básicos da LI, cumprindo assim os objetivos do plano de ensino da disciplina referente à unidade de estudo na época da investigação, como mostra a Figura a seguir.

Figura 12 – Plano de ensino da disciplina Língua Inglesa IV: unidade 9 - estudo das estruturas da língua inglesa - capacidades linguístico-discursivas

Estudo de estrutura necessárias para o desenvolvimento das práticas discursivas e comunicativas	Unit 9 - Smiling; Describing character; Vacations; Things and places you know; Travel blog. Listing points. <b>Using adverbs of attitude.</b> Useful phrases: Using body idioms. <b>Grammar: Verbs followed by ing-form. for and since. been. Present perfect: simple and progressive.</b>
---	--

Fonte: Plano de ensino da disciplina Língua Inglesa IV (2015, grifo nosso)

Em resumo, com relação à mobilização das capacidades de linguagem no trabalho com escrita, reitera-se que ocorre maior mobilização das capacidades linguístico-discursivas em ambas as aulas 01 e 02 de produção escrita.

Na próxima seção apresentaremos a análise dos textos produzidos pelos alunos participantes da pesquisa.

<sup>38</sup> Segundo Denardi (2009), as dimensões do conhecimento são traçadas pela transmissão de teorias e metodologias relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas. No estudo de Denardi (2009) os conhecimentos foram construídos pelos participantes de pesquisa/professores de LI, a partir de um estudo de teorias que propõe um novo paradigma para o ensino de LI baseado em competências pedagógicas, competências comunicativas, conhecimento do tema em questão, teorias de ensino, dentre outros.

## 4.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE TEXTO

Nesta seção, apresentaremos uma análise dos textos produzidos pelos alunos participantes, tendo como categorias de análise as capacidades de linguagem (de ação, discursivas, linguístico-discursivas e de significação).

### 4.2.1 Capacidades de Ação

As capacidades de ação exercem as funções de expor o referencial de um texto e apresentar as representações dos contextos (histórico e físico), objetivando orientar o leitor sobre a autoria do texto, papéis sociais, o título, a data, o local e o tempo histórico, como mostrado no modelo didático de *blog* no capítulo III.

Referente a *mobilização* das capacidades de ação, na primeira versão da produção de texto do *blog* de viagem, observamos que todos os alunos não mencionam quem produziu o texto, não informando ao leitor a autoria do texto do *blog* de viagem. Na segunda versão de produção de texto, a mobilização da apresentação do **Autor** do texto é diagnosticada apenas no texto produzido pelo aluno Gabriel, enquanto os demais alunos mantêm seus textos, sem a informação de autoria do *blog* de viagem, como a seguir.

2ª versão de produção de texto – o autor é mencionado  
 Knowing New Places: Florianópolis  
**by Gabriel**, 15 May  
 Last year, I went to Florianopolis is Santa Catarina, [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

No elemento **Título do blog**, na primeira versão de produção de texto, o *título* não é mobilizado pelos alunos Fernando, Gabriel e Stela, enquanto os demais alunos apresentam adequação na apresentação dos títulos de seus textos. Com relação à segunda versão de produção de texto, apenas Fernando não intitula seu texto. Referente aos outros alunos, o *título* é mobilizado na segunda versão de produção de texto obtendo adequação aos títulos elaborados, como podemos constatar na relação abaixo.

(Stela)  
 1ª versão de produção de texto: não consta título  
 2ª versão de produção de texto – título: My Beach Vacation

(Amanda)

1ª versão de produção de texto – título: Family Trip

2ª versão de produção de texto – título: Family Trip

(Patrícia)

1ª versão de produção de texto – título: Trip to Buenos Aires

2ª versão de produção de texto – título: Trip to Buenos Aires

(Larissa)

1ª versão de produção de texto – título: Sardegna

2ª versão de produção de texto – título: Sardegna

(Gabriel)

1ª versão de produção de texto: não consta título

2ª versão de produção de texto – título: Knowing new Places: Florianopolis

(Vanessa)

1ª versão de produção de texto – título: Itapema's Beach

2ª versão de produção de texto – título: Itapema's Beach

Com relação ao **Conteúdo Temático**, diagnosticamos que houve adequação na primeira e na segunda versão de produção de texto, pois todos os alunos apresentaram um texto vinculado ao tema abordado pelo gênero de texto trabalhado, *blog* de viagem. Neste sentido, a temática é de grande relevância, pois ela contém a ideia central de um texto, podendo ser um tema simples ou complexo, mas que se desenvolve de forma clara para a leitura e entendimento do leitor.

Em relação às **razões que levaram os blogueiros fazer a viagem**, diagnosticamos que todos os alunos apresentaram adequação parcial. Conforme vimos no Capítulo VI como já exposto na Figura 10 (p. 84), a atividade de escrita do *blog* de viagem do *workbook* orienta os alunos para fazer uma listagem apontando três razões do porquê o autor gostou da viagem, utilizar verbos de atitude e escrever um *blog* de viagem. No entanto, os alunos contemplaram 1 ou 2 razões apenas.

Referente às razões da atividade de escrita mencionados antes da apresentação do *blog* de viagem do material didático, constatamos que Stela faz a listagem de três aspectos que ela gostou da viagem na primeira, versão de produção de texto, “1) *Because I like beach*, 2) *My friends were there*, 3) *I did a lot of shopping*” (STELA, 2017). Stela também utiliza os três advérbios de atitude “*first of all*”, “*secondly*”, “*finally*”, e realiza a sua produção de texto de um *blog* de viagem. Já na segunda versão de produção de texto, Stela mantém o uso dos advérbios de atitude, no entanto não realiza a listagem dos três aspectos de ter gostado da viagem, isto é ela retrocede neste aspecto o que nos parece que ela ficou confusa ou não deu atenção necessária ao

comando da tarefa. Deste modo, Stela obteve adequação na primeira versão de produção de texto e adequação parcial na segunda versão de produção de texto.

Em relação ao Fernando, na primeira e na segunda versão de produção de texto, diagnosticamos que o aluno relatou experiências vividas na cidade de Fortaleza, porém não realizou a listagem dos aspectos que demonstraram ter gostado da viagem. Fernando utiliza somente os advérbios de atitude “*first of all*” e “*secondly*”, não apresentando uma sequenciação dos fatos e finalização das ações através do advérbio de atitude “*finally*”. Deste modo, Fernando obteve adequação parcial na primeira e na segunda versão de produção de texto.

A aluna Amanda, realiza a listagem dos aspectos que fizeram com que ela gostasse da viagem, “1) *My family*, 2) *The beaches*, 3) *Rest*” apenas na primeira versão de produção de texto. Assim como Fernando, Amanda não utiliza o advérbio de atitude “*finally*” para concluir as suas representações em seu *blog* de viagem na primeira e na segunda versão de produção de texto. Todavia, apresenta aos leitores ações realizadas durante uma viagem. Neste sentido, Amanda obteve adequação parcial na primeira e na segunda versão de produção de texto.

Referente à aluna Larissa, ela faz a listagem dos aspectos que fizeram ela ter gostado da viagem somente na primeira versão de produção de texto “1) *Beach Beautiful*, 2) *Delicious Food*, 3) *Affectionate people*”. Em relação aos advérbios de atitude, Larissa não utiliza o advérbio “*secondly*” na primeira e na segunda versão de produção de texto, não apresentando ao leitor uma ideia da sequenciação dos fatos, “*first of all*”, “*secondly*”, “*finally*”. Assim, é então elaborado um *blog* de viagem, referente à maneira da condução utilizada para a viagem, às pessoas e à culinária, apresentando adequação parcial na primeira e na segunda versão de produção de texto.

Em relação ao aluno Gabriel, diagnosticamos que o aluno apresenta a sequenciação dos fatos ocorridos em sua viagem de forma organizada na primeira e na segunda versão de produção de texto, demonstrando aspectos de uma ação completa (começo, meio e fim). Todavia, Gabriel não fez a listagem e não utilizou nenhum verbo de atitude em seu *blog* de viagem na primeira e na segunda versão de produção de texto. Sendo assim, referente ao objetivo Gabriel obteve adequação parcial na primeira e na segunda versão de produção de texto.

A aluna Vanessa, também não realizou a listagem dos três aspectos que tenham feito ela gostar da viagem na primeira e na segunda versão de produção de texto. Todavia, Vanessa utiliza os advérbios de atitude adequadamente, apresentando uma

sequenciação dos fatos ocorridos em uma viagem. Por esta razão, Vanessa obteve resultado parcialmente adequado na primeira e na segunda versão de produção de texto.

O próximo elemento de análise, diz respeito à **Data de produção de texto do blog**. Como vimos na seção 3.7, os modelos de *blogs* postados na Internet, geralmente apresentam a data de postagem dos textos de *blogs* de viagem. Levando em conta que os textos elaborados pelos alunos não foram postados na Internet, consideraremos a data em que os *blogs* foram elaborados pelos alunos, pois os textos foram produzidos mediados pelo modelo de um *blog* de viagem, cujo gênero de texto, quando acessado pelo leitor apresenta a data de postagem. Referente à primeira versão de produção de texto, não é mobilizada a data de produção do texto do *blog* em nenhum dos textos elaborados pelos alunos. Na segunda versão de produção de texto, a data de produção do texto do *blog* é mobilizada apenas no texto de *blog* de viagem elaborado pelo aluno Gabriel, como mostra a seguir,

2ª versão de produção de texto  
*Data de produção do blog de viagem*  
 Knowing New Places: Florianopolis  
 by Gabriel, **15 May**

O elemento seguinte refere-se à **Data da viagem**, indicação do período em que os alunos realizaram as suas experiências. Na primeira versão da produção de texto, *não é mobilizada* a data da viagem, nos textos elaborados pelas alunas Amanda e Patrícia. Os alunos Stela, Fernando, Larissa, Gabriel e Vanessa apresentam informações parciais a respeito da data da viagem, expondo para o leitor somente o ano ou o mês em que a viagem foi realizada ou por não deixar claro ao leitor sobre a data específica da viagem relatada em seu texto, obtendo resultados parcialmente adequados.

Com relação à segunda versão de produção de texto, as alunas Amanda e Patrícia, continuam não apresentando em seus textos a data da viagem. Os alunos Stela, Fernando, Larissa e Gabriel obtiveram resultados parciais por apresentarem somente ano ou mês da viagem. Vanessa mantém resultado parcial, pois comenta de sua viagem em um contexto geral, dando a impressão de ser uma viagem realizada com frequência. Contudo, em seu texto, Vanessa também não fornece informações sobre datas. Observemos os excertos abaixo.

1ª versão de produção de texto  
 I went the beach on **January** [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).  
 2ª versão de produção de texto  
 I went the beach in **January** [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

I've been in Fortaleza in **2015** [...]. (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

I was in Fortaleza in **2015** [...]. (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

We've been in Sardegna on vacation in **2009** [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto.

We went to Sardegna on vacation in **2009** [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

I have been Florianopolis, since **last year** [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**Last year**, I went to Florianopolis [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versões de produção de texto

Itapema is my favorite beach **since I was a child**. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

O último elemento de análise das capacidades de ação refere-se ao **Local da viagem**. Seguindo a ordem do nome dos alunos até aqui, iniciaremos pela aluna Stela. Na primeira versão de produção de texto, a aluna Stela menciona que esteve em uma praia. Contudo, não informa ao leitor a localização e o nome da praia em que esteve durante a sua viagem, obtendo assim, inadequação ao expor o local da viagem. Com relação à segunda versão de produção de texto, Stela novamente não menciona o nome da praia e cidade/local que esteve na viagem relatada em seu texto de *blog* de viagem, obtendo também inadequação, como mostra os excertos abaixo.

1ª versão de produção de texto

I went **the beach** on January vacation with my boyfriend's family [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

I went **the beach** in January vacation with my boyfriend's family [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

O aluno Fernando vai mais além, já na primeira versão de produção de texto. Fernando apresenta ao leitor informações geográficas da localização da região da cidade em que esteve em sua viagem e da região a qual ele pertence, obtendo adequação. Referente à segunda versão de produção de texto, Fernando mantém as informações geográficas referente à região da cidade que visitou e sua cidade de origem, obtendo adequação no local da viagem, conforme os excertos a seguir.

1ª versão de produção de texto

I've been **in Fortaleza** in 2015 [...] **it is located in the Northeast from the Brazil and I'm from the South.** (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

I was **in Fortaleza** in 2015 [...] **it is located in the Northeast from the Brazil and I'm from the South.** (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

A aluna Amanda, na primeira e segunda versões de produção de texto, informa o nome da cidade que visitou. Pelo fato de Amanda ter mencionado apenas o nome da cidade, obteve resultado parcial, pois a aluna poderia enriquecer o seu texto e orientar o leitor sobre a localidade, informando o estado, assim como a região da cidade da qual visitou.

1ª versão de produção de texto

I and my husband decided to travel to **Florianópolis.** (AMANDA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

My husband and I decided to travel to **Florianópolis.** (AMANDA, 2017, grifo nosso).

Nos textos produzidos por Patrícia, nas primeiras e segundas versões, diagnosticamos que a aluna menciona o local da viagem apenas no título do texto do *blog* de viagem, “*Trip to Buenos Aires*”. Já, no desenvolvimento do texto, Patrícia utiliza o substantivo cidade para se referir ao local da viagem. Apesar de a aluna informar o local da viagem no título do texto, ficaria interessante se pudesse mencionar no corpo do texto o nome da cidade em que realizou sua viagem, ao menos mais uma vez, visando facilitar que o leitor não precise retornar ao título para lembrar a localização da viagem que a autora do *blog* de viagem relata em seu texto. Ademais, seria um momento oportuno para descrever pontos históricos e turísticos da cidade visitada. Dessa maneira, Patrícia obteve resultados parciais nas primeira e segunda versões de produção de texto. Nos excertos a seguir, observaremos que o local de viagem é mencionado apenas no título do texto e no corpo do texto, a aluna faz referência somente à “*city*”, cidade.

1ª versão de produção de texto

Título: Trip to **Buenos Aires**

Corpo do texto: After arriving **in the city**, [...] we went to see **the city** [...] in the **center of the city.** (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

Título: Trip to **Buenos Aires**

Corpo do texto: After arriving **in the city**, [...] we went to see **the city** [...] in the **city center.** (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

No texto produzido pela aluna Larissa, observa-se que na primeira e segunda versões de produção de texto, Larissa menciona o nome da cidade que realizou a viagem durante as suas férias, “*Sardegna*”, obtendo resultado parcial por mencionar apenas o nome da cidade. Para orientar o leitor, Larissa poderia mencionar em seu texto, que Sardegna é uma cidade que pertence a outro país, Itália. Tais informações, poderiam enriquecer o seu texto e direcionariam melhor o leitor em relação às informações geográficas e históricas.

1ª versão de produção de texto

We've been in **Sardegna** on vacation [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

We went to **Sardegna** on vacation [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

O aluno Gabriel na primeira versão de produção de texto, menciona o nome da cidade em que esteve e também que esteve em uma praia. Na segunda versão de produção de texto, Gabriel amplia as informações, mencionando a cidade, o estado que esta cidade pertence e que também que esteve em uma praia, obtendo resultado parcialmente adequado na primeira versão e adequação na segunda versão de produção de texto nas informações referente ao local da viagem.

1ª versão de produção de texto

I have been **Florianopolis**, [...] I have been in the **beach** [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

Last year, I went to **Florianopolis**, in **Santa Catarina** [...] I went to the **beach** [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

No texto desenvolvido pela aluna Vanessa, na primeira e segunda versões, Vanessa menciona o nome da praia em que esteve e o estado que essa praia pertence, obtendo assim, adequação em ambas as versões.

1ª versão de produção de texto

**Itapema** is my favorite **beach** [...] the most famous beaches at **Santa Catarina** [...]. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**Itapema** is my favorite **beach** [...] the most famous beaches of **Santa Catarina** [...]. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

Diante da análise exposta, e em geral diagnosticamos que nas produções de texto, primeira e segunda versões elaboradas pelos alunos participantes, **houve certo desenvolvimento** referente às capacidades de ação.

O quadro a seguir, apresenta a *mobilização*, *não mobilização* ou a *mobilização parcial* das capacidades de ação referente ao contexto de produção de texto do *blog* de viagem.

Quadro 10 – Capacidades de Ação

<b>CAPACIDADES DE AÇÃO</b>							
<b>(-) inadequação</b>		<b>(+/-) parcialmente adequado</b>			<b>(+) adequado<sup>39</sup></b>		
Alunos:	Stela	Fernando	Amanda	Patrícia	Larissa	Gabriel	Vanessa
<b>Autor</b>							
<i>1ª Versão</i>	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
<i>2ª Versão</i>	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	(+)	Não consta
<b>Título do blog de viagem</b>							
<i>1ª Versão</i>	Não consta	Não consta	(+)	(+)	(+)	Não consta	(+)
<i>2ª Versão</i>	(+)	Não consta	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<b>Conteúdo Temático</b>							
<i>1ª Versão</i>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<i>2ª Versão</i>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<b>Objetivo do texto</b>							
<i>1ª Versão</i>	(+)	(+/-)	(+/-)	(+/-)	(+/-)	(+/-)	(+/-)
<i>2ª Versão</i>	(+/-)	(+/-)	(+/-)	(+/-)	(+/-)	(+/-)	(+/-)
<b>Data da produção de texto do blog de viagem</b>							
<i>1ª Versão</i>	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
<i>2ª Versão</i>	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	(+)	Não consta
<b>Data da viagem</b>							
<i>1ª Versão</i>	(+/-)	(+/-)	Não consta	Não consta	(+/-)	(+/-)	(+/-)
<i>2ª Versão</i>	(+/-)	(+/-)	Não consta	Não consta	(+/-)	(+/-)	(+/-)
<b>Local da viagem</b>							
<i>1ª Versão</i>	(-)	(+)	(+/-)	(+/-)	(+/-)	(+/-)	(+)
<i>2ª Versão</i>	(-)	(+)	(+/-)	(+/-)	(+/-)	(+)	(+)

Fonte: Dados da pesquisa.

No Quadro 10 exposto acima, constatamos que nos textos dos *blogs* de viagem produzidos pelos alunos há escassez de informações referentes às capacidades de ação. Diante disso e pelo que constatamos nas aulas observadas, podemos inferir que houve instrução sobre as capacidades de ação de forma implícita, apenas. Exemplificando, ao ler o texto do blog de viagem do material didático, a professora instrui seus s aluno para a tarefa de escrita; e o próprio modelo de *blog* de viagem que se encontra no livro didático para ser utilizado como exemplar/amostra pode ser entendido como instrução. Com relação ao título do *blog* inferimos que esperava-se que a professora não precisasse

<sup>39</sup> Nas produções de textos, 1ª e 2ª versão, o sinal (-) indica inadequação, o sinal (+/-) demonstra resultado parcialmente adequado e o sinal (+) representa adequação.

chamar a atenção dos alunos para esse elemento, uma vez seus alunos são professores em formação. Ao perceber que isso não aconteceu nas primeiras produções somente na aula 02, a professora orienta seus alunos para fazê-lo.

Desta maneira, os alunos não foram ensinados sobre todos os aspectos necessários para a elaboração de um *blog* de viagem concernente às capacidades de ação. No entanto, mesmo sem orientação explícita da professora (ver subseção 4.1.2), alguns elementos dessas capacidades foram mobilizados adequadamente nas reescritas dos alunos, conforme contabilização em percentuais. Por exemplo, a inserção de título e do local da viagem que obtiveram 57% e 29% de adequação na primeira versão, enquanto na segunda versão apresentaram 86% e 43% de adequação respectivamente. Em relação ao conteúdo temático houve 100% de adequação em ambas as versões. Já com relação aos elementos ‘data da viagem’ apresentaram 71% de adequação parcial nas duas versões e ‘local da viagem’ houve 29% de adequação na primeira versão e 43% de adequação parcial nas segundas versões dos alunos.

Na subseção a seguir, discorreremos sobre a análise das capacidades discursivas.

#### 4.2.2 Capacidades Discursivas

As capacidades discursivas, como já mencionamos na subseção 2.2.4, se referem à infraestrutura geral do conteúdo temático, onde são estabelecidos os tipos de sequência nas produções de texto, organização estrutural e a sucessão temporal. Segundo Schneuwly e Dolz (2011, p. 44), as capacidades discursivas dominam “as operações psicolinguísticas”. Desta maneira, a capacidade discursiva tem a função de organizar a estrutura de variados conjuntos de enunciados em uma produção de texto.

Consideramos que os alunos do quarto período de um Curso de Letras Português-Inglês, tenham utilizado, principalmente, a **sequência narrativa**, **sequência descritiva** e **sequência explicativa** para o desenvolvimento de seus textos referente ao *blog* de viagem, por apresentarem aspectos semelhantes a estes tipos de sequências textuais e também por elas serem mais predominantes nas produções de texto elaboradas por esse grupo de alunos. No entanto, alguns fragmentos de outros tipos de sequência poderiam ser identificados. Em nossa análise, vamos nos deter a esses três tipos de sequência.

Como vimos na seção 3.7, de acordo com Cristovão (2007), a sequência narrativa é composta pela fase da situação inicial, fase da complicação<sup>40</sup>, fase de ações, fase da resolução, fase da situação final, fase de avaliação e fase da moral, sendo as duas últimas facultativas. Assim, nos textos produzidos pelos alunos do quarto período de um curso de licenciatura em Letras Português-Inglês, nos textos que apresentaram a **sequência narrativa**, diagnosticamos que a fase da complicação, a fase de ações (acontecimentos gerados pela tensão) e a fase de resolução (redução da tensão), não são apresentadas nos textos produzidos pelos alunos. Por se tratar de um *blog* de viagem, acreditamos que os alunos procuraram apresentar apenas os aspectos aprazíveis que obtiveram em suas viagens. Em geral, constatamos que a maior parte dos alunos apresentaram fragmentos das fases de situação inicial, fase de situação final e fase de avaliação.

Com relação à **sequência descritiva**, Bonini (2005) nos diz que este tipo de sequência geralmente não é predominante em um texto. Assim, diagnosticamos os processos da sequência descritiva (ancoragem, aspectualização, estabelecimento da relação) na maioria dos textos analisados. O processo de reformulação foi diagnosticado em menor grau.

Já a **sequência explicativa**<sup>41</sup>, demanda uma explicação de causa ou fato, no qual são esboçados elementos ou razões a afirmações apresentadas.

Na sequência, apresentaremos as análises textos dos alunos individualmente, que seguem a sequência de ordem escrita, elaborada e desenvolvida por eles. Levando em consideração que não houve mudanças na elaboração e apresentação das ideias (tipo de sequência/escrita e reescrita) expostas no corpo do texto da produção de um *blog* de viagem, apresentaremos a **segunda versão de produção de texto**, da maneira em que elas foram apresentadas.

Vejamos o texto de Stela, com relação ao tipo de sequência narrativa.

2ª versão de produção de texto  
Fragmentos de **Sequência Narrativa**  
*Fase de situação inicial*

I went the beach in January vacation with my boyfriend's family. (STELA, 2017).

<sup>40</sup> Cada blogueiro/produtor do texto tem liberdade para relatar se encontrou alguma dificuldade, ou se, deparou-se com algum problema durante a viagem ou não.

<sup>41</sup> Ver Quadro 04 – Tipos de sequência e outras formas de planificação (p. 36 – 37).

*Fase das ações*

We stayed for ten days and it was really cool. There was a coincidence of our friends were in town, so we ended up spending most of the time with them. Secondly, we went to the beach to walk and see the sea. (STELA, 2017).

*Fase da situação final*

Finally we all went away [...]. (STELA, 2017).

*Fase da avaliação*

[...] it was a tiring day but a lot a fun. (STELA, 2017).

Diagnosticamos, no texto da aluna Stela, fragmentos de sequência narrativa e fragmentos de sequência descritiva. Não há de forma completa os elementos que compõe estes dois tipos de sequência, apenas fragmentos. Na **primeira e na segunda versões de produção de texto**, diagnosticamos na sequência narrativa fragmentos da fase da situação inicial, fragmentos da fase de ações, fragmentos da fase da situação final e fragmentos da fase de avaliação. Reitera-se que apresentaremos a segunda versão de produção de texto por não apresentarem mudanças no tipo de sequência e forma de apresentação do texto.

Desta maneira, os fragmentos da fase de situação inicial é apresentada de forma breve. A aluna conta sucintamente que foi a praia com a família do namorado dela e não oferece ao leitor um contexto maior do enredo de situação inicial, obtendo assim, adequação parcial na primeira e na segunda versões de produção de texto por não apresentar desenvolvimento em ambas as atividades. Os fragmentos da fase das ações são expostos de forma mais ampla, na qual a autora apresenta as atividades relatadas por ela durante a viagem, demonstrando adequação na primeira e segunda versões.

Com relação ao fragmento de situação final, diagnosticamos que é apresentado por meio de poucas palavras, informando ao leitor que apenas sobre a partida do local de passeio, obtendo adequação parcial por não apresentar desenvolvimento na reescrita. A fase de avaliação, também ocorre de maneira sucinta, não apresentando desenvolvimento na escrita e reescrita, demonstrando adequação parcial.

Durante a análise dos textos, obtivemos dificuldades para identificar os tipos de sequência por haver uma mescla entre tais aspectos sequenciais. Desta maneira, também, diagnosticamos fragmentos de **sequência descritiva**. Este fragmento ocorre quando a autora expõe sobre a ação de ir à praia, delineando alguns aspectos físicos do local. Por outro lado, não há desenvolvimento na atividade de escrita e reescrita, obtendo resultado parcialmente adequado, como a seguir.

2ª versão de produção de texto

Fragmento de **Sequência Descritiva**

*Processo de aspectualização*

First of all, as we arrived at night, we arranged to meet at the bowling alley to drink and have fun. (STELA, 2017).

No texto elaborado pelo aluno Fernando, percebemos que o aluno não responde a forma que o exercício pediu por meio do uso de advérbios de atitude e não diz se gosta ou se não gosta da viagem. Também tivemos dificuldades para diagnosticar os tipos de sequência no corpo do texto do *blog* de viagem de Fernando, pois as descrições apresentadas são rápidas e oferecem ao leitor poucos elementos do contexto geral da viagem. Neste panorama, diagnosticamos fragmentos **de sequência narrativa**, fragmentos de sequência descritiva e fragmentos de sequência explicativa.

Nos fragmentos de sequência narrativa identificamos a fase de situação inicial e fase de avaliação. Ambos os fragmentos são breves e não há elementos que promovam informações sobre as ações realizadas pelo autor, obtendo inadequação na atividade de escrita e reescrita destas fases.

2ª versão de produção de texto

Fragmentos de **Sequência Narrativa**

*Fase de situação inicial*

I was in Fortaleza in 2015. (FERNANDO, 2017).

*Fase de avaliação*

It's great! (FERNANDO, 2017).

Nos fragmentos de sequência descritiva, identificamos o processo de aspectualização, no qual Fernando apresenta características sobre o povo, cultura, culinária e as belezas naturais em seus aspectos gerais, obtendo adequação em ambas as versões de produção de um *blog* de viagem.

2ª versão de produção de texto

Fragmentos de **Sequência Descritiva**

*Aspectualização*

First of all, this city has different culture and people [...]. Secondly, Fortaleza has delicious food, with different condiments. Finally, it has beautiful landscapes, beaches and natural beauty. (FERNANDO, 2017).

Em relação ao fragmento de sequência explicativa, Fernando em determinado momento de seu texto, expõe que durante a viagem percebeu cultura e hábitos distintos do seu. Por esta razão explana ao leitor que o local visitado e a região que ele vive são diferentes, obtendo adequação em ambas as versões de produção de texto.

2ª versão de produção de texto

Fragmentos de **Sequência explicativa**

[...] because it is located in the Northeast from the Brazil and I'm from the South. (FERNANDO, 2017).

Nas produções de texto de um *blog* de viagem elaborados por Amanda, identificamos uma mescla de fragmentos da sequência narrativa e sequência descritiva. Nos fragmentos de sequência narrativa identificamos as fases de situação inicial, de situação final e de avaliação. Em ambas todas as ações realizadas pela autora são expostas de forma breve, como também são transmitidos ao leitor o contexto geral do enredo, apresentando adequação.

2ª versão de produção de texto

Fragmentos de **Sequência Narrativa**

*Fase de situação inicial*

My husband and I decided to travel to Florianópolis. (AMANDA, 2017).

*Fase da situação final e fase de avaliação*

It was a wonderful trip, the way we imagined it. (AMANDA, 2017).

Nos fragmentos de sequência descritiva, identificamos o processo de aspectualização, no qual são delineados os aspectos físicos do local da viagem. E também identificamos o processo de estabelecimento da relação, cujo processo é utilizado para compor uma segunda ação, a primeira ir a praia e a segunda visitar pontos turísticos e parentes que vivem no mesmo local, obtendo adequação.

2ª versão de produção de texto

Fragmentos de **Sequência Descritiva**

*Aspectualização*

First of all, our intention was to rest, but, also to take a tour on to see the sea.

[...] We wanted to know the tourist points there. (AMANDA, 2017).

*Estabelecimento de relação*

Secondly, we wanted to visit our relatives and stay a few days with them who lived in Floripa. (AMANDA, 2017).

Com relação à aluna Patrícia, também nos deparamos com dificuldades para diagnosticar os tipos de sequência textual, pois não havia um tipo único de sequência de forma linear. No desenvolvimento do texto identificamos a mistura de sequência narrativa com a sequência descritiva. Diagnosticamos fragmentos da fase de situação inicial, fase de ações e fase da situação final. As fases de situação inicial e final também são expostas de maneira breve, não há uma contextualização maior do enredo, apresentando adequação parcial. Por outro lado, a fase de ações se delineia de maneira mais completa, narrando as atividades realizadas pela autora, obtendo adequação.

2ª versão de produção de texto

Fragmentos de **Sequência Narrativa**

*Fase de situação inicial*

We traveled with a group of students from the university. (PATRÍCIA, 2017).

*Fase de Ações*

After arriving in the city, first we were dining [...] Secondly, we went to see the city passing by some fairs that take place every Sunday. (PATRÍCIA, 2017).

*Fase de situação final*

Then we went back to our town, Pato Branco. (PATRÍCIA, 2017).

Os fragmentos de sequência descritiva são percebidos no momento em que Patrícia descreve características físicas de um restaurante e de pontos turísticos da cidade visitada. Tais elementos fazem referência ao processo de aspectualização, apresentando adequação em ambas as versões de um *blog* de viagem.

2ª versão de produção de texto

Fragmentos de **Sequência Descritiva**

*Aspectualização*

[...] in a very comfortable and good restaurant. [...] Finally, we went to visit some tourist places like the Pink Rose and Obelisco that are in the city center. (PATRÍCIA, 2017).

Nas produções de texto de Larissa há, também, mescla de sequências narrativa e descritiva. Na sequência narrativa identificamos fragmentos da fase de situação inicial, fase de ações e fase de situação final. Os fragmentos de situação inicial e final são curtos, não apresentam ao leitor uma maior contextualização destas fases. Tais fragmentos poderiam proporcionar ao leitor maior desenvolvimento do enredo, despertando interesse de conhecer o local de viagem mencionado pela autora. Desta maneira, Larissa obteve adequação parcial em ambas versões de produção de um *blog* de viagem.

Os fragmentos da fase de ações são mais completos, a autora narra variadas atividades realizadas por ela, apresentando adequação.

2ª versão de produção de texto

Fragmentos de **Sequência Narrativa**

*Fase de situação inicial*

We went to Sardegna on vacation in 2009. (LARISSA, 2017).

*Fase de Ações*

First of all, we arrived on the beach with a ship, after 12 hours travelling. We went to my friend's house, we took a shower and later we went for a walk, to know new places. (LARISSA, 2017).

*Fase de situação final*

Finally, we went to a restaurant, [...]. (LARISSA, 2017).

Identificamos fragmentos de sequência descritiva pelo processo de aspectualização, no momento em que a autora atribui qualidades ao povo e a culinária do local visitado, obtendo adequação.

2ª versão de produção de texto

Fragmentos de **Sequência Descritiva**

*Aspectualização*

The “Sardos” are affectionate, nice and beautiful people. [...] their food has a lot of fish and cheese, it’s very special and delicious. (LARISSA, 2017).

Percebemos que os textos de Gabriel são marcados fortemente pela sequência narrativa, apresentando fase de situação inicial, fase de ações e fase de avaliação. Também, diagnosticamos pequenos fragmentos de sequência descritiva e sequência explicativa.

Na sequência narrativa, fase de situação inicial é apresentada de forma bem elaborada. Gabriel expõe que viveu ótimos momentos em sua viagem e que fez novas amizades. Desta maneira, Gabriel obteve adequação, pois oferece ao leitor um panorama geral dos momentos iniciais de sua viagem. Na fase de ações são narradas atividades realizadas por Gabriel. Esta fase é bastante interessante, pois através da leitura sobre as atividades que o autor do *blog* de viagem realizou, o leitor tem conhecimento das opções de lazer/entretenimento que os visitantes podem efetuar em um momento de descanso, obtendo assim, adequação.

Com relação à fase de avaliação, não é apresentada de forma linear, pois os fragmentos aparecem em diversos campos no corpo do texto. Em um primeiro momento a viagem é atribuída como maravilhosa. Em um segundo momento, Gabriel demonstra não ter gostado da culinária e das ondas do mar por causarem náuseas a ele. Embora tenha apresentado aspectos agradáveis e desagradáveis, na fase de avaliação o aluno afirma que quer retornar ao local da viagem, expressando ter gostado muito da experiência. Gabriel realiza a avaliação com uma riqueza de detalhes, demonstrando adequação em ambas as versões.

2ª versão de produção de texto

Fragmentos de **Sequência Narrativa**

*Fase de situação inicial*

Last year, I went to Florianopolis in Santa Catarina was unconditionally and unforgettable [...] I loved! I had several good moments, and I met good persons in my free time, and I’ve made friends forever my life. (GABRIEL, 2017).

*Fase de Ações*

I went to the beach, I swam and ran very fast along the shore. Furthermore, I went to some pubs [...] and I bought lots of beer. (GABRIEL, 2017).

*Fase de avaliação*

[...] and it was wonderful [...] The food at this wasn't the best, but the friends made difference. I would like to go back to Floripa. It's amazing. I'll be back for sure, because I liked this place. I didn't just like the ocean waves alone [...] But was almost perfect. (GABRIEL, 2017).

Em um pequeno excerto, diagnosticamos fragmento do processo de aspectualização, sequência descritiva, no qual Gabriel expõe características do aspecto físico do local, demonstrando adequação.

2ª versão de produção de texto

Fragmento de **Sequência Descritiva**

*Aspectualização*

It's been sunny and fun. (GABRIEL, 2017).

O fragmento de sequência explicativa é percebido no momento em que Gabriel relata não gostar das ondas do mar, manifestando uma justificativa em razão de lhe causar náuseas. Embora seja uma explicação breve, Gabriel obteve adequação pela sua justificativa fazer parte da ideia geral da oração completa.

2ª versão de produção de texto

Fragmento de **Sequência Explicativa**

[...] because of the náusea. (GABRIEL, 2017).

Nos textos produzidos por **Vanessa**, diagnosticamos mescla de fragmentos de sequência narrativa e sequência descritiva. Na sequência narrativa identificamos fragmentos da fase de situação inicial, fase de ações e fase de situação final. Os fragmentos diagnosticados são sucintos e a autora não relata sobre uma viagem específica. São apresentados aspectos gerais de uma viagem que é realizada com frequência. A fase inicial é percebida por ser um acontecimento que ocorre na vida de Vanessa desde a sua infância. Enquanto a fase de ações é delineada pela apresentação do local da viagem ao esposo e aos filhos de Vanessa. A fase de situação final é exposta por meio do relato da autora ao afirmar que a viagem a este local é tradicional e continuará na família dela. Neste panorama, Vanessa obteve adequação parcial por não expor ao leitor mais detalhes sobre entretenimentos e pontos turísticos, os quais chamariam a atenção para leitores de *blog* de viagem, que na maioria das vezes buscam nas experiências vividas por outras pessoas para arriscarem-se em novas aventuras.

2ª versão de produção de texto

Fragmentos de **Sequência Narrativa**

*Fase de situação inicial*

First of all, Itapema is my favorite beach since I was a child. (VANESSA, 2017).

*Fase de Ações*

When I got married I introduced this beach to my husband and then to my children. (VANESSA, 2017).

*Fase de situação final*

Finally, I think this tradition of going every year will continue in our family. (VANESSA, 2017).

Nos fragmentos de sequência descritiva, percebemos aspectos de ancoragem e aspectualização. A ancoragem é identificada na relação do pronome *place* como o tema título *Itapema's Beach*, ao mencionar que o local da viagem é atrativo para ela. Já o processo de aspectualização é diagnosticado no momento em que Vanessa retrata sobre os aspectos físicos do local da viagem, obtendo adequação em ambos os processos descritivos.

2ª versão de produção de texto

Fragmentos de **Sequência Descritiva**

*Ancoragem*

Secondly, this **place** appeals to me [...]. (VANESSA, 2017).

*Aspectualização*

[...] besides being close to the most famous beaches of Santa Catarina. (VANESSA, 2017).

Com relação à sequência explicativa, Vanessa justifica o porquê o local da viagem é atrativo para ela. A explicação é breve, mas retrata a ideia geral que a autora buscou representar, obtendo adequação.

2ª versão de produção de texto

Fragmento de **Sequência Explicativa**

[...] because it is perfect for children to be calm [...]. (VANESSA, 2017).

Podemos considerar que um *blog* de viagem é a representação de uma experiência vivida em um novo contexto, apresentando ao leitor ações e atividades que podem ser realizadas, comentários sobre as paisagens que o local oferece, relatos sobre a culinária, diversidade cultural, costumes, dentre outros.

A seguir apresentamos três Quadros correspondentes às capacidades discursivas. O primeiro quadro, diz respeito à sequência narrativa, o segundo a sequência descritiva e o terceiro à sequência explicativa. Salientamos que optamos por considerar apenas a mobilização desses tipos de sequência, de acordo com o conhecimento prévio dos alunos; e não considerar a categoria de desenvolvimento/adequação das capacidades discursivas, uma vez que essas se mantiveram iguais na primeiras e segunda versões, obviamente não ocorreu mudança ou desenvolvimento de uma versão de texto para a outra.

O Quadro 11 a seguir, apresenta a mobilização ou não das capacidades discursivas (sequência narrativa).

Quadro 11 – Capacidades Discursivas – Sequência Narrativa

<b>CAPACIDADES DISCURSIVAS</b>							
Alunos:	Stela	Fernando	Amanda	Patrícia	Larissa	Gabriel	Vanessa
<b><i>Sequência Narrativa e suas fases:</i></b>							
<b><i>Fase da situação inicial</i></b>							
<b><i>1ª Versão</i></b>	(+/-)	(-)	(+)	(+/-)	(+/-)	(+)	(+/-)
<b><i>2ª Versão</i></b>	(+/-)	(-)	(+)	(+/-)	(+/-)	(+)	(+/-)
<b><i>Fase da complicação</i></b>							
<b><i>1ª Versão</i></b>	Não consta						
<b><i>2ª Versão</i></b>	Não consta						
<b><i>Fase de ações</i></b>							
<b><i>1ª Versão</i></b>	(+)	Não consta	Não consta	(+)	(+)	(+)	(+/-)
<b><i>2ª Versão</i></b>	(+)	Não consta	Não consta	(+)	(+)	(+)	(+/-)
<b><i>Fase da Resolução</i></b>							
<b><i>1ª Versão</i></b>	Não consta						
<b><i>2ª Versão</i></b>	Não consta						
<b><i>Fase da situação final</i></b>							
<b><i>1ª Versão</i></b>	(+/-)	Não consta	(+)	(+/-)	(+/-)	Não consta	(+/-)
<b><i>2ª Versão</i></b>	(+/-)	Não consta	(+)	(+/-)	(+/-)	Não consta	(+/-)
<b><i>Fase de avaliação</i></b>							
<b><i>1ª Versão</i></b>	(+/-)	(-)	Não consta	Não consta	Não consta	(+)	Não consta
<b><i>2ª Versão</i></b>	(+/-)	(-)	Não consta	Não consta	Não consta	(+)	Não consta
<b><i>Fase da moral</i></b>							
<b><i>1ª Versão</i></b>	Não consta						
<b><i>2ª Versão</i></b>	Não consta						

Fonte: Dados da pesquisa

No próximo Quadro, referente à sequência descritiva, observamos a mesma situação do Quadro 11, no qual foram reinstauradas os mesmos tipos de sequência em ambas as produções de um *blog* de viagem, não apresentando mudanças, como a seguir.

Quadro 12 – Capacidades Discursivas – Sequência Descritiva

<b>CAPACIDADES DISCURSIVAS</b>							
Alunos:	Stela	Fernando	Amanda	Patrícia	Larissa	Gabriel	Vanessa
<b><i>Sequência Descritiva</i></b>							
<b><i>Ancoragem</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	Não consta	(+)					
<b>2ª Versão</b>	Não consta	(+)					
<b><i>Aspectualização</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	(+/-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<b>2ª Versão</b>	(+/-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<b><i>Estabelecimento da relação</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	Não consta	Não consta	(+)	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
<b>2ª Versão</b>	Não consta	Não consta	(+)	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
<b><i>Reformulação</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	Não consta						
<b>2ª Versão</b>	Não consta						

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro a seguir também apresenta a mobilização ou não das capacidades discursivas com relação à sequência explicativa. Desse tipo de sequência, identificamos apenas as explicações das causas ou razões para uma viagem e conseqüentemente para a publicação de um *blog* de viagem. Da mesma forma que os demais tipos de sequência, que não houve alterações nos seus elementos de uma versão a outra, acontece na sequência explicativa.

Quadro 13 – Capacidades Discursivas – Sequência Explicativa

<b>CAPACIDADES DISCURSIVAS</b>							
Alunos:	Stela	Fernando	Amanda	Patrícia	Larissa	Gabriel	Vanessa
<b><i>Sequência Explicativa</i></b>							
<b><i>Explicações das causas e/ou razões</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	Não consta	(+)	Não consta	Não consta	Não consta	(+)	(+)
<b>2ª Versão</b>	Não consta	(+)	Não consta	Não consta	Não consta	(+)	(+)

Fonte: Dados da pesquisa

Sendo assim, com relação aos fragmentos de sequência narrativa, sequência descritiva, sequência explicativa diagnosticados nos *blogs* de viagem, nas primeira e segunda versões dos textos dos alunos, podemos concluir que, em geral, esses não apresentaram mudanças com relação aos tipos de sequências na segunda versão dos textos. Por outro lado, é importante considerar que os alunos contemplaram o uso de fragmentos desses três tipos de sequência e algumas de suas fases em seus textos. Outra questão a considerar é que em textos autênticos nem sempre ocorrem todas as fases ou todas as fases de forma linear no texto, conforme protótipos (BONINI, 2005) propostas pelos tipos de sequências: narrativa, descritiva e explicativa, ou outras.

Na subseção a seguir, discorreremos sobre as capacidades linguístico-discursivas.

#### 4.2.3 Capacidades Linguístico-discursivas

As capacidades linguístico-discursivas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), dizem respeito aos mecanismos de coesão e coerência entre as partes de um texto, os quais são constituídos por léxico, sintaxe, semântica, que por sua vez são constituídos de adjetivos, advérbios, preposições, conjunções, sintagmas, substantivos, etc. Tais elementos proporcionam a construção de um sentido global das ideias representadas na comunicação escrita.

Em nossa análise, apresentaremos produções de texto elaboradas em primeira pessoa do singular, em primeira pessoa do plural, em primeira pessoa do singular e em primeira pessoa do plural, advérbios de atitude, coesão verbal, coesão nominal, conjunção, preposição, artigo, quantificadores (*much, many, a lot of*), pronomes pessoais, uso de iniciais maiúsculas para nomes próprios, uso de iniciais maiúsculas para dias de semana em LI, concordância verbal e pronomes possessivos.

Referente às capacidades linguístico-discursivas, diagnosticamos primeiramente, **produções de texto elaboradas em primeira pessoa do singular**. Os alunos Fernando, Gabriel e Vanessa, nas primeira e segunda versões de produção de texto desenvolveram seus *blogs* de viagem em primeira pessoa do singular “eu/I”, apresentando adequação com relação à pessoa verbal ou gramatical do discurso no gênero *blog* de viagem.

1ª versão de produção de texto

I've been in Fortaleza [...] and I'm from the South. (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

I was in Fortaleza [...] and I'm from the South. (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

I have been Florianopolis, [...] I had several good moments, and I met good persons [...] I've made friends forever my life [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

I went to Florianopolis, [...] I loved! I had several good moments, and I met good persons [...] I've made friends forever my life [...], I went to the beach, I swan [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

[...] since when I was a child. When I got married I introduced [...] I think this tradition [...]. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

[...] since when I was a child. When I got married I introduced [...] I think this tradition [...]. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

Referente à **primeira pessoa do plural**, “nós/we”, também usada na narração de fatos, fenômenos etc., são apresentadas nas produções de texto das alunas Amanda, Patrícia e Larissa. Na primeira versão de produção de texto, no início do *blog* de viagem de Amanda, a aluna menciona “*I and my husband*” se referindo a ela e o esposo, indicando a primeira pessoa do plural “nós/we”, mas a expressão “*I and my husband*” em LI não é considerada apropriada, demonstrando assim, resultado parcialmente adequado na primeira versão, como é apresentado a seguir.

1ª versão de produção de texto

**I and my husband** decided to travel [...] **we** would like to visit [...] **we** would know [...]. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

Na segunda versão de produção de texto, Amanda realiza a alteração da expressão “*I and my husband*” para “*My husband and I*”, que na LI soa bem dizer ou se referir ao esposo utilizando a expressão “*my husband and I*”, demonstrando assim adequação na segunda versão de produção de texto.

2ª versão de produção de texto

**My husband and I** decided to travel [...] **we** wanted to visit [...] **we** wanted to know [...]. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

As alunas Patrícia e Larissa utilizam de forma direta a **primeira pessoa do plural** “nós/we”, obtendo adequação na primeira e na segunda versão de produção de texto.

1ª versão de produção de texto

**We** traveled with a group of students [...] **we** were dining [...] **we** went to see the city [...] **we** went to visit some tourist places. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**We** traveled with a group of students [...] **we** were dining [...] **we** went to see the city [...] **we** went to visit some tourist places [...] **we** went back to our town, Pato Branco. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

**We**'ve been in Sardegna [...] **we** arrived on the beach [...] **we** went to my friend's house [...] **we** went for a walk [...] **we** went to a restaurant [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**We** went to Sardegna [...] **we** arrived on the beach [...] **we** went to my friend's house [...] **we** went for a walk [...] **we** went to a restaurant. (LARISSA, 2017, grifo nosso)

Em relação às **produções de texto elaboradas em primeira pessoa do singular e em primeira pessoa do plural**, nas primeira e segunda versões de produção de texto, a aluna Stela inicia seu *blog* de viagem utilizando a primeira pessoa do singular “eu/I”. No desenvolvimento do texto e na apresentação do enredo a aluna apresenta os demais personagens da história, alternando para a primeira pessoa do plural “nós/we” de forma adequada, utilizando em seu texto, primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural como podemos observar nos excertos a seguir.

1ª versão de produção de texto

I went to beach [...] with my boyfriend's family. We stayed ten days [...]. (STELA, 2017).

2ª versão de produção de texto

I went the beach [...] with my boyfriend's family. We stayed for ten days [...]. (STELA, 2017).

Com relação aos **advérbios de atitude**, os alunos Stela, Fernando, Patrícia e Vanessa os empregaram em seus textos, conforme a orientação dada pela professora Morgana na apresentação de um *blog* de viagem (*first of all, secondly, finally*), apresentando adequação na primeira e na segunda versão de produção de texto.

versão de produção de texto

**First of all**, as we arrived, [...] **Secondly** we went to beach [...] **Finally**, we all went away [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**First of all**, as we arrived, [...] **Secondly** we went the beach [...] **Finally**, we all went away [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

**First of all**, this city has different culture [...]. **Secondly**, Fortaleza has delicious food [...]. **Finally**, it has beautiful landscapes [...]. (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**First of all**, this city has different culture [...]. **Secondly**, Fortaleza has delicious food [...]. **Finally**, it has beautiful landscapes [...]. (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

**First**, we were dining [...]. **Secondly**, we went to see the city [...]. **Finally**, we went to visit some tourist places. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**First**, we were dining [...]. **Secondly**, we went to see the city [...]. **Finally**, we went to visit some tourist places. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

As alunas Amanda e Larissa utilizaram os advérbios de atitude em seus textos, contudo de forma incompleta. A aluna Amanda, utiliza em seus textos os advérbios de atitude “*First of all*” e “*Secondly*”, mas para finalizar seu texto, não apresenta o advérbio de atitude “*Finally*”, obtendo assim resultado parcialmente adequado na primeira e na segunda versões de produção de texto.

1ª versão de produção de texto

**First of all**, the intention was to rest, [...] **Secondly**, we would like to visit [...]. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**First of all**, our intention was to rest, [...] **Secondly**, we wanted to visit [...]. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

Com relação às produções de texto elaboradas por Larissa, a aluna também não utiliza os advérbios de atitude vinculado a uma determinada sucessão de ações na primeira e na segunda versão de produção de texto. Larissa expõe primeiramente o advérbio de atitude “*first of all*”, e no decorrer do texto não utiliza o advérbio que vem na sequência “*secondly*”.

Após o uso de “*first of all*” a aluna apresenta mais um estado de coisas, porém, sem a menção do advérbio “*secondly*”. Então, na conclusão de seu texto, dirige-se diretamente o advérbio de atitude “*finally*”, obtendo também resultado parcialmente adequado, como podemos constatar nos excertos a seguir.

1ª versão de produção de texto

**First of all** we arrived on the beach with ship [...]. **Finally**, we went to restaurant, [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**First of all** we arrived on the beach with a ship [...]. **Finally**, we went to a restaurant, [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

O aluno Gabriel não expôs em seu texto nenhum advérbio de atitude. Apresenta várias situações ou sucessão de fatos, mas não faz uso dos advérbios de

atitude sugeridos durante as aulas, tanto na primeira como na segunda versão de produção de texto. Todavia, observa-se que Gabriel utilizou o advérbio conjuntivo (*furthermore/além disso – ademais*), objetivando complementar as suas ideias, como a seguir.

1ª versão de produção de texto

i've been in the beach, swimming in the sea and running along the shore. **Furthermore**, i've been to some pubs. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

I went to the beach, I swan, and ran very fast along the shore. **Furthermore**, I went to some pubs. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

Referente à **coesão verbal**, Stela, Fernando, Amanda, Patrícia, Larissa e Gabriel, apresentaram resultado parcialmente adequado na primeira versão de produção de texto e adequação na segunda versão de texto.

Na primeira versão de produção de texto de Stela, a coesão verbal é adequada, uma vez que ambos os verbos estão redigidos no passado simples (*stayed, had, ended up*), no entanto há uma inversão de sentido no uso de “*have*” ao invés de “*there to be*”. A aluna quis dizer que ocorreu uma coincidência e não que teve/pertenceu uma coincidência. Na segunda versão de produção de texto, Stela mantém as mesmas ideias apresentadas na primeira versão, porém, a aluna realiza a correção do verbo “*there to be*” passado simples e altera a referência do local “*place*” por “*city*”, obtendo adequação na segunda versão de produção de texto com relação aos verbos utilizados, como podemos observar a seguir.

1ª versão de produção de texto

We **stayed** ten days and it **was** really cool. We **had** coincidence of our friends **being** in the same place, so **we ended up spending** most of the time with them. (STELA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

We **stayed** ten days and it was really cool. **There was** a coincidence our friends **were** in town, so we **ended up spending** most of the time with them. (STELA, 2017, grifo nosso).

Nos textos elaborados por Fernando, não há uma amplitude de inserção de verbos. Na primeira versão de produção de texto Fernando apresenta adequação parcial, pelo fato da expressão “*I've been ... in 2015*”, tempo presente perfeito, ser usada com indicação do momento de ocorrência da ação, como também não condiz com os demais verbos expostos no texto em um tempo definido. Na segunda versão de produção de texto, Fernando utiliza o verbo no tempo adequado para se referir ao passado simples,

uma vez que narra o momento da ação, apresentando coerência com os demais verbos expressados no texto, obtendo assim adequação com relação à coesão verbal.

1ª versão de produção de texto

**I've been in Fortaleza in 2015** [...] because it **is located** in the Northeast from the Brazil and **I'm** from the South. (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**I was in Fortaleza in 2015** [...] because it **is located** in the Northeast from the Brazil and **I'm** from the South. (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

Nas produções de texto elaboradas por Amanda, na primeira versão, a aluna apresentou adequação no uso dos verbos entre si, praticamente em todo o desenvolvimento geral do texto, com exceção na oração “**We would know** the tourist points there” (AMANDA, 2017, grifo nosso), apresentando ausência da palavra “*like*” no verbo modal “*would like/gostaria*”, obtendo resultado parcialmente adequado na primeira versão. Na segunda versão de produção de texto, Amanda mantém as mesmas representações escritas na primeira versão, no entanto, Amanda opta por utilizar o verbo “*want/querer*” ao invés do verbo modal “*would like/gostaria*”, apresentando adequação no uso dos verbos entre si.

1ª versão de produção de texto

We **would like** to visit our relatives and **stay** a few days with our relatives who **lived** there in Floripa. We **would know** the tourist points there. It **was** a wonderful trip [...]. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

We **wanted** to visit our relatives and **stay** a few days with them who **lived** in Floripa. We **wanted to know** the tourist points there. It **was** a wonderful trip [...]. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

No texto elaborado por Larissa, identificamos que na primeira versão de produção de texto, Larissa apresentou incoerência em relação ao uso dos verbos na estrutura do texto, como por exemplo, uso da expressão “*we've been/nós estivemos*” no tempo presente perfeito em um tempo determinado, quando essa construção sintática deve estar desligada do tempo de ocorrência da ação, uso do verbo “*take a shower/tomar banho*” no presente em um tempo passado e incoerência com o uso do verbo modal “*would like/gostaria*”, obtendo inadequação. Na segunda versão de produção de texto, Larissa realiza as correções referentes às incoerências verbais apontadas na primeira versão de produção de texto, apresentando adequação, como mostramos a seguir.

1ª versão de produção de texto

We've been in Sardegna on vacation in 2009. [...] we **went** to my friend's house, **take a shower**, after, [...] I **would to come** back one day. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

We **went** to Sardegna on vacation in 2009. [...] we **went** to my friend's house, **take a shower**, after, [...] I **would like to come** back one day, maybe **live** too. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

Referente à aluna Patrícia, na primeira versão de produção de texto, Patrícia realiza a coesão verbal muito bem elaborada, mas, ao finalizar a sua produção de texto, utiliza o verbo “*be*” na forma singular ao invés da forma plural, obtendo adequação parcial na primeira versão de seu *blog* de viagem. Na segunda versão de produção de texto, o equívoco é percebido e corrigido, demonstrando adequação na segunda versão, como são apresentados nos excertos abaixo.

1ª versão de produção de texto

We **traveled** with a group of students [...] after **arriving** in the city [...] we **were dining** [...] we **went to see** the city, **passing** some fairs that **take place** every Sunday. [...] we went to visit some tourist places like the **pink rose and obelisco that is** in the center of the city. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

We **traveled** with a group of students [...] after **arriving** in the city [...] we **were dining** [...] we **went to see** the city, **passing by** some fairs that **take place** every Sunday. [...] we went to visit some tourist places like the **Pink Rose and Obelisco that are** in the center of the city. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

A primeira versão de texto produzida por Gabriel, o aluno também apresenta resultado parcialmente adequado. Assim como Fernando e Larissa, Gabriel utiliza o tempo verbal presente perfeito na oração “**I have been** Florianopolis, **since last year**, [...]” (GABRIEL, 2017, grifo nosso), para se referir a um tempo passado determinado, apresentando incoerência com os demais verbos expostos no desenvolvimento do texto. Na aula de reescrita, Gabriel constata que na primeira versão de produção de texto a coesão verbal apresenta incoerência. Então o aluno realiza as correções necessárias referentes à coesão verbal, obtendo adequação, conforme os excertos abaixo.

1ª versão de produção de texto

**I have been** Florianopolis, **since last year**, [...] I **had** good moments, and I **met** good persons, in my free time and I've **made** friends forever my life, **i've been** in the beach, swimming in the sea and running along the shore. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

Last year, I **went** to Florianopolis, [...] I **loved!** I **had** several good moments and I **met** good persons in my free time and and I've **made** friends forever my life. I **went** to the beach, I **swam** and **ran** very fast along the shore. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

Na primeira e na segunda versão texto elaborada por Vanessa, a aluna apresenta o mesmo enredo sobre a viagem, iniciando o seu texto com a apresentação de verbos de forma coerente. Todavia, em ambas as versões de produção de texto, a construção da oração “[...] besides **being close** to the most famous beaches at Santa Catarina” (VANESSA, 2017, grifo nosso), não apresenta coesão entre os verbos, demonstrando resultado parcialmente adequado, como é possível constatar nos excertos abaixo.

1ª versão de produção de texto

[...] since when I **was** a child. When I **got married** I **introduced** this beach to my husband and then to my children. [...] besides **being close** to the most famous beaches at Santa Catarina. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

[...] since when I **was** a child. When I **got married** I **introduced** this beach to my husband and then to my children. [...] besides **being close** to the most famous beaches of Santa Catarina. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

Com relação à **coesão nominal**, Stela, Fernando, Amanda, Patrícia, Gabriel e Vanessa apresentam adequação nas primeira e segunda versões de produção de texto, nas quais os pronomes mencionados fazem referência ao sujeito da oração enunciada, como podemos observar nos exemplos a seguir.

1ª e 2ª versão de produção de texto

[...] as **we** arrived at night, **we** arranged to meet at the bowling alley to drink and have fun. (STELA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

[...] Fortaleza has delicious food, with different condiments. Finally, **it** has beautiful landscapes, beaches and natural beauty. **It's** great! (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

[...] **we** would like to visit and stay a few days with **our** relatives who lived there in Floripa. [...] **It** was a wonderful trip, the way we imagined **it**. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

[...] **we** wanted to visit **our** relatives and stay a few days with **them** who lived in Floripa. [...] **It** was a wonderful trip, the way we imagined **it**. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

**We** traveled with a group of students, [...] **we** went to see the city, [...]. **We** went to see some tourist places. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

[...] **I** met good persons in **my** free time and **I've** made friends forever **my** life [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

[...] **I** think this tradition of going every year will continue in **our** family. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

Observamos que na primeira versão de produção de texto elaborada por Larissa, a aluna não utiliza o pronome apropriado referente ao sujeito da oração “[...] **they food** are special [...]” (LARISSA, 2017, grifo nosso), obtendo assim, inadequação. Tendo percebido o equívoco, na segunda versão de produção de texto, Larissa faz a correção da oração, apresentando harmonia entre os pronomes e os sujeitos da oração, obtendo adequação com relação à coesão nominal na segunda versão.

1ª versão de produção de texto

Finally, we went to restaurant, **they** food are special [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

Finally, **we** went to restaurant, **their** food [...], **it’s** very special and delicious. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

Com relação ao uso de **preposição**, na primeira versão de produção de texto de Stela, a aluna não faz o uso correto de preposições para se referir à ação de ir à praia “*to the beach*”, e utiliza a preposição incorreta para se referir a meses do ano. Também diagnosticamos a ausência da preposição “for” em uma oração, obtendo inadequação na primeira versão. Na segunda versão de produção de texto, Stela utiliza a preposição correta para se referir a meses do ano. Porém, talvez a aluna não tenha compreendido as orientações para a reescrita de seu primeiro texto e apenas troca a preposição “*to*” por “*the*”. Todavia a aluna percebe a ausência da preposição “for” e acrescenta na segunda versão de produção de texto, apresentando resultado parcialmente adequado.

1ª versão de produção de texto

I went **to beach on January** vacation [...] We stayed ten days and it was really cool. [...] we went **to beach** to walk [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

I went **the beach in January** vacation [...] We stayed **for** ten days and it was really cool. [...] we went **the beach** to walk [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

Referente às produções de texto do aluno Fernando, percebemos que o aluno utiliza a preposição “*in*” adequadamente ao se referir à cidade, ano e região. Por outro lado, há equívocos na expressão “*Northeast from the Brazil*”, no qual é desnecessário o uso do artigo “*the*”. Em ambas as versões de produção de texto, não há correção da expressão para “*Northeast from Brazil*”, obtendo inadequação.

1ª e 2ª versão de produção de texto

[...] **in** Fortaleza **in** 2015 [...] it is located **in** the Northeast **from the** Brazil [...]. (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

Na primeira versão de produção de texto de Amanda, a aluna não utiliza a preposição “to” após a menção de um verbo modal “would”. Pelo fato de o verbo “would” estar incompleto, “would like” forma adequada, possivelmente, Amanda não tenha se dado conta da obrigatoriedade do uso de preposição seguida de um verbo “would like to”, apresentando resultado parcialmente adequado na primeira versão de produção de texto. Já na segunda versão de produção de texto, Amanda não utiliza mais o verbo modal “would”, mas utiliza a preposição “to” de forma adequada em relação ao verbo que está conjugando “to know”, apresentando adequação.

1ª versão de produção de texto

We **would know** tourist points from there. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

We wanted **to know** tourist points there. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

Já, na primeira versão de produção de texto de Patrícia, não é mobilizado o uso da preposição “from” para se referir à origem dos alunos de uma universidade e o uso da preposição “by” junto ao verbo “pass” para dar sentido à expressão (passar por algo), obtendo inadequação. Na segunda versão de produção de texto Patrícia verifica as orientações e efetua as correções, demonstrando adequação.

1ª versão de produção de texto

We traveled with a group of students the university. [...] we went to see the city, passing some fairs [...]. (PATRÍCIA, 2017).

2ª versão de produção de texto

We traveled with a group of students **from** the university. [...] we went to see the city, passing **by** some fairs [...]. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

A aluna Larissa nas primeira e na segunda versões de produção de texto, inicia seu *blog* de viagem utilizando as preposições referentes a local e data adequadamente. No entanto, ao se referir aos meios de transporte, como “on a ship”, Larissa não utiliza preposições, obtendo resultados parcialmente adequados em ambas as versões.

1ª versão de produção de texto

I’ve been **in** Sardegna **on** vacation **in** 2009. First of all, we arrived **on the** beach **with ship** [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

We went to Sardegna on vacation in 2009. First of all, we arrived **on the** beach **with a ship** [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

Na primeira versão de produção de texto elaborada por Gabriel, o aluno obteve inadequação referente ao uso de preposições, pois na oração “I have been Florianópolis” o aluno deveria ter utilizado a preposição “in” antes da cidade. E para

dizer que esteve na praia, Gabriel utilizou a preposição incorreta “*in*” ao invés de “*on the beach*”. Na segunda versão de produção de texto, Gabriel efetua a mudança do tempo verbal das orações, contribuindo também para que utilize as preposições apropriadas, demonstrando adequação.

1ª versão de produção de texto

I have been Florianopolis [...] I have been **in the** beach [...]. (GABRIEL, 2017).

2ª versão de produção de texto

[...] I went **to** Florianopolis **in** Santa Catarina [...] I went **to the** beach [...]. (GABRIEL, 2017).

Na primeira versão de produção de texto de Vanessa, a aluna dá início ao seu texto fazendo uso apropriado de preposição. Contudo, ao se referir a estado de um país, Vanessa não utiliza a preposição adequada, obtendo inadequação na primeira versão de produção de texto. Na segunda versão de produção de texto, Vanessa observa o uso incorreto de preposição referente à menção de estados de países e realiza a correção, substituindo “*at*” por “*of*”, obtendo adequação.

1ª versão de produção de texto

[...] I introduced this beach **to** my husband and then **to** my children. [...] the most famous beaches **at** Santa Catarina. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

[...] I introduced this beach **to** my husband and then **to** my children. [...] the most famous beaches **of** Santa Catarina. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

Com relação ao **uso de artigos definidos e indefinidos**, como “*the*”, “*a*”, Amanda, Patrícia, Gabriel e Vanessa apresentaram adequação, já os demais alunos demonstraram inadequação e resultados parcialmente adequados.

1ª versão de produção de texto

[...] **the** intention was to rest, but, also to take our son to meet **the** sea. [...] **the** way we imagined it. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

[...] our intention was to rest, but, also to take our son to see **the** sea. [...] **the** way we imagined it. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

We traveled with **a** group of students [...] we were dining in **a** very comfortable and good restaurant, [...]. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

**The** food at this pub was not **the** best, but **the** friends made **the** difference. (GABRIEL, 2017 grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**The** food at this pub wasn't **the** best, but **the** friends made **the** difference. (GABRIEL, 2017 grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto  
 [...] close to **the** most famous beaches. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

Na primeira produção de texto elaborada por Stela, não é mobilizada a menção do artigo “the” na ação de ir para a praia “to the beach”. Na segunda versão de produção de texto, a aluna não compreende a orientação e expõe a expressão “the beach” apresentando inadequação na segunda versão de produção de texto.

1ª versão de produção de texto  
 I went to beach [...] we went to beach [...]. (STELA, 2017).  
 2ª versão de produção de texto  
 I went **the** beach [...] we went **the** beach [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

Fernando, em suas primeira e segunda versões de produção de texto, utiliza o artigo “the” inapropriadamente, pois na LI, quando queremos nos referir a nossa origem ou a região de algum país, apenas utilizamos as expressões, como por exemplo, “*South of Brazil/Sul do Brasil*” e “*I’m from Paraná/Eu sou do Paraná*”, não sendo necessária e apropriada a preposição “of” seguida do artigo “the” na oração “*South of **the** Brazil*” e “*I’m from **the** Paraná*”, que é o que acontece em ambas às produções de texto de Fernando, demonstrando inadequação, como podemos constatar abaixo.

1ª e 2ª versão de produção de texto  
 [...] it is located in the Northeast from **the** Brazil and I’m from **the** South.  
 (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

Nos textos elaborados por Larissa, identificamos em sua primeira produção a ausência do artigo “a” na expressão do verbo “take a shower/tomar banho” e ao se referir em ir a um restaurante “to a restaurant”, não sendo mobilizado o artigo “a”. Na segunda versão de produção de texto, Larissa observa as orientações referentes ao seu texto anterior e realiza as correções, obtendo adequação, como a seguir.

1ª versão de produção de texto  
 [...] we went to my friend’s house, **take shower**, [...] we went **to restaurant** [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).  
 2ª versão de produção de texto  
 [...] we went to my friend’s house, **took a shower**, [...] we went **to a restaurant** [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

Em relação ao **uso de quantificadores** “*Much/Many/a lot of*”, foram diagnosticados nas produções de texto de Stela, Larissa e Gabriel. Nas primeira e segunda versões das produções de texto de Stela, a aluna utiliza o quantificador “a lot of

*fun*” de modo apropriado, obtendo adequação em ambas as versões de produção de texto, como podemos verificar no excerto abaixo.

1ª e 2ª versão de produção de texto

Finally, we all went away it was a tiring day, but **a lot of** fun. (STELA, 2017, grifo nosso).

Na primeira versão de produção de texto elaborada por Larissa, a aluna comete equívoco no uso de quantificadores, utilizando o adjetivo “*very/muito*” para expressar a ideia de “muitos peixes”, “*many fish/fishes*” ou “*a lot of fish/fishes*” na LI, levando em consideração que a palavra peixe tem duas formas no plural “*fish/fishes*”. Assim, Larissa demonstra inadequação na primeira versão de produção de texto. Na segunda versão de produção de texto, a partir do *feedback* e das orientações referentes à primeira versão, Larissa efetua as correções no uso de quantificadores, obtendo adequação, como a seguir.

1ª versão de produção de texto

[...] they food are special, **very fish** and cheese special. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

[...] their food has **a lot of fish** and cheese, it's **very** special and delicious. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

Na primeira versão de produção de texto de Gabriel não são mobilizados o uso de quantificadores. E na segunda versão de produção de texto, Gabriel apresenta o uso de quantificador adequadamente, como é exposto no excerto.

2ª versão de produção de texto

I went to some pubs and it was wonderful, and I bought **lots of beer**. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

Referente ao uso de **pronomes pessoais são** mobilizados adequadamente nas produções de textos de todos os alunos, apresentando adequação na primeira e na segunda versão dos *blogs* de viagem de Stela, Fernando, Amanda, Patrícia, Larissa e Vanessa, com exceção do *blog* de viagem produzido por Gabriel. A seguir, apresentamos alguns excertos dos alunos que obtiveram adequação.

1ª versão de produção de texto

**We** stayed ten days and **it** was really cool. [...] **it** was a tiring day [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**We** stayed for ten days and **it** was really cool. [...] **it** was a tiring day [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

[...] **it** is located in the Northeast from the Brazil [...] **it** has beautiful landscapes, beaches and natural beauty. **It's** great! (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

**I** and my husband [...] **we** would like to visit [...] **It** was a wonderful trip [...]. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

My husband and **I** [...] **we** wanted to visit [...] **It** was a wonderful trip [...]. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

**We** traveled with a group of students [...] **we** went to see the city [...] **we** went to visit [...]. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

**We** arrived on the beach [...] **we** went to my friend's house [...] **we** for a walk [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

[...] since when **I** was a child. When **I** got married **I** introduced this beach [...] **I** think this tradition [...]. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

Já Gabriel, comete equívocos em sua primeira versão de produção de texto, pois, em alguns momentos utiliza o pronome pessoal “*I/eu*” adequadamente, com letra maiúscula, e em outros momentos se expressa utilizando o pronome pessoal “*i/eu*” com letra minúscula, demonstrando incoerência, pois na LI é norma utilizar a primeira pessoa no singular “*I/eu*” com a letra maiúscula. Dessa maneira, Gabriel obteve inadequação na primeira versão. Na segunda versão de produção de texto, as incoerências referentes ao uso do pronome pessoal “*I*” são percebidas, e Gabriel efetua as correções, obtendo adequação.

1ª versão de produção de texto

**i**'ve been in the beach, [...]. **i**'ve been to some pubs [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

**I** went to the beach, [...]. **I** went to some pubs [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

Em relação ao uso de **iniciais maiúsculas para nomes próprios**, não foi mobilizada nas produções de texto de Stela. As mobilizações referentes ao uso adequado de iniciais maiúsculas são diagnosticadas nas produções de texto de Fernando, Amanda, Larissa, Gabriel e Vanessa adequadamente, como mostram os excertos a seguir.

1ª e 2ª versão de produção de texto  
 [...] in **Fortaleza** [...] located in the **Northeast** from the **Brazil** and I'm from the South. (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto  
 [...] decided to travel to **Florianópolis**. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto  
 [...] in **Sardegna** on vacation [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto  
 I have been **Florianopolis** [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).  
 2ª versão de produção de texto  
 Last year, I went to **Florianopolis** in **Santa Catarina** [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto  
 [...] **Itapema** is my favorite beach [...]. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

Todavia, aluna Patrícia utiliza inicial minúscula para se referir a nomes de lugares turísticos. Na segunda versão de produção de texto, Patrícia observa o desacerto e realiza a correção das iniciais de nomes próprios, conforme é exposto nos excertos abaixo.

1ª versão de produção de texto  
 [...] we went to visit some tourist places like the **pink rose** and **obelisco** that is in the center of the city. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto  
 [...] we went to visit some tourist places like the **Pink Rose** and **Obelisco** that are in the city center. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

Com relação à menção e uso adequado das **iniciais maiúsculas meses do ano em LI**, estes não são mobilizados nos textos da maior parte dos alunos, diagnosticamos a menção do mês de janeiro de forma adequada, com a inicial maiúscula apenas nos textos elaborados por Stela (primeira e segunda versões).

1ª versão de produção de texto  
 I went to beach on **January** [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).  
 2ª versão de produção de texto  
 I went the beach in **January** [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

Referente à **concordância verbal**, constatamos adequação na primeira e segunda versões produção de texto, concordância do verbo com o sujeito da oração, nos *blogs* de viagem de Stela, Fernando, Amanda, Gabriel e Vanessa, como mostra os exemplos a seguir.

1ª e 2ª versão de produção de texto  
 [...] as **we arrived** at night, **we arranged** at the bowling alley [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

[...] this **city has** different culture and people, [...]. **Fortaleza has** delicious food [...]. (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

**It was** a wonderful **trip**, the way **we imagined it**. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

[...] **I met** good persons in my free time and **I've made** friends forever my life [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

When **I got married I introduced** this beach to my husband and the to my children. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

Contudo, diagnosticamos na primeira versão de texto de Patrícia e Larissa, que ambos os textos apresentam incoerência no uso do verbo “*be*” ao se referir à forma singular e plural, não fazendo concordância do verbo com o sujeito/pronome da oração.

Observamos no excerto abaixo, que Patrícia menciona dois nomes de lugares e utiliza o verbo “*is*” (forma singular), para fazer referência da localização dos dois lugares mencionados, apresentando inadequação na primeira versão de produção de texto. Na segunda versão, Patrícia realiza a correção do verbo “*be*” para a forma plural, referindo-se aos nomes dos dois lugares mencionados adequadamente.

1ª versão de produção de texto

[...] the pink rose and obelisco that **is** in the center of the city. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

[...] the Pink Rose and Obelisco that **are** in the city center. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

Na primeira versão de produção de Larissa, a aluna utiliza o verbo “*be*” na forma plural “*are*” para se referir ao substantivo “*food/comida*” na forma singular, obtendo inadequação. Na segunda versão de produção de texto, Larissa reformula a sua oração, fazendo mudanças ortográficas e na forma de apresentar os seus pensamentos, concordando o verbo com o sujeito da oração, obtendo assim, adequação, como é exposto nos excertos a seguir.

1ª versão de produção de texto

[...] they food **are** special. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

[...] their **food has** a lot of fish and cheese, **it's** very special and delicious. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

Em relação ao uso adequado de **pronomes possessivos**, verificamos que a menção de tais recursos, não são mobilizadas nas produções de texto, primeira e segunda versões elaboradas pelo aluno Fernando. Os pronomes possessivos são mobilizados adequadamente nas produções de texto de Stela, Amanda, Gabriel e Vanessa, conforme os exemplos a seguir.

1ª e 2ª versão de produção de texto

[...] January vacation with **my** boyfriend's family [...]. (STELA, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

[...] the intention was to rest, but, also to take **our** son to meet the sea. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

[...] **our** intention was to rest, but, also to take **our** son to see the sea. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

[...] I met good persons in **my** free time and I've made friends forever **my** life [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

I think this tradition of going every year will continue in **our** family. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

Contudo, a aluna Larissa, para expressar a ideia “*a comida deles*”, utiliza o pronome pessoal “*they/eles/elas*”, “*they food*” ao invés de usar o pronome possessivo apropriado “*their/deles/delas*”, “*their food*”, apresentando inadequação na primeira versão. Na segunda versão de produção de texto, Larissa observa os apontamentos feitos em sua primeira versão, inserindo o pronome apropriado e mudando a apresentação das ideias na oração.

1ª versão de produção de texto

[...] **they** food are special [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

[...] **their** food has a lot of fish [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

Referente à análise apresentada sobre as capacidades linguístico-discursivas, diagnosticamos três pessoas do discurso: 1º) primeira pessoa do singular, 2º) primeira pessoa do plural e 3º) terceira pessoa do singular e primeira pessoa do plural. Neste sentido, observamos que com relação às pessoas do discurso apresentadas nos *blogs* de viagem, os alunos obtiveram 100% de adequação, pois não era preceito da atividade de escrita desenvolver o *blog* de viagem utilizando determinada pessoa do discurso. Neste sentido, as pessoas do discurso utilizadas em ambas as versões de produção de texto apresentaram adequação/desenvolvimento.

Outras unidades linguísticas que se inserem neste mesmo contexto referem-se ao uso de quantificadores (*many/much/a lot of*), uso de iniciais maiúsculas para nomes próprios, uso de iniciais maiúsculas para meses do ano e uso de pronomes possessivos. As classes de palavras citadas não pertenciam a regras esboçadas pela atividade do livro didático. Por outro lado, foram utilizadas por alguns alunos apresentando 100% de adequação na atividade de reescrita.

Já com relação à coesão verbal na atividade de reescrita, os alunos obtiveram adequação de 86%; na coesão nominal 100%; no uso de artigos 86%, no uso de pronomes pessoais 100%; e na concordância verbal 100%.

Com relação aos itens mais frisados e requisitados durante a atividade de escrita de um *blog* de viagem foram o uso de advérbios de atitude e o uso de preposições. Os advérbios de atitude apresentaram 50% de adequação na primeira versão de produção de texto. Na segunda versão houve desenvolvimento, qual foi obtido 67% de adequação, indicando assim aprendizagem/desenvolvimento linguístico dos alunos.

O Quadro 14 a seguir demonstra a mobilização e o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas.

Quadro 14 – Capacidades Linguístico-discursivas

<b>CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS</b>							
Alunos:	Stela	Fernando	Amanda	Patrícia	Larissa	Gabriel	Vanessa
<b><i>Produções de texto elaboradas em primeira pessoa do singular</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	Não consta	(+)	Não consta	Não consta	Não consta	(+)	(+)
<b>2ª Versão</b>	Não consta	(+)	Não consta	Não consta	Não consta	(+)	(+)
<b><i>Produções de texto elaboradas em primeira pessoa do plural</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	Não consta	Não consta	(+/-)	(+)	(+)	Não consta	Não consta
<b>2ª Versão</b>	Não consta	Não consta	(+)	(+)	(+)	Não consta	Não consta
<b><i>Produções de texto elaboradas em primeira pessoa do singular e em primeira pessoa do plural</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	(+)	Não consta					
<b>2ª Versão</b>	(+)	Não consta					
<b><i>Advérbios de Atitude</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	(+)	(+/-)	(+/-)	(+)	(+/-)	Não consta	(+)
<b>2ª Versão</b>	(+)	(+)	(+/-)	(+)	(+/-)	Não consta	(+)
<b><i>Coesão Verbal</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	(+/-)	(+/-)	(+/-)	(+/-)	(-)	(+/-)	(+/-)
<b>2ª Versão</b>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+/-)
<b><i>Coesão Nominal</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)
<b>2ª Versão</b>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<b><i>Uso adequado de Preposições</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	(-)	(-)	(+/-)	(-)	(+/-)	(-)	(-)
<b>2ª Versão</b>	(+/-)	(-)	(+)	(+)	(+/-)	(+)	(+)
<b><i>Uso adequado de artigos “the, a”</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	(-)	(-)	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)
<b>2ª Versão</b>	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<b><i>Uso adequado dos quantificadores: Much/Many/a lot of</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	(+)	Não consta	Não consta	Não consta	(-)	Não consta	Não consta
<b>2ª Versão</b>	(+)	Não consta	Não consta	Não consta	(+)	(+)	Não consta
<b><i>Uso adequado de pronome pessoal</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(-)	(+)
<b>2ª Versão</b>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<b><i>Uso adequado de iniciais maiúsculas para nomes próprios</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	Não consta	(+)	(+)	(-)	(+)	(+)	(+)
<b>2ª Versão</b>	Não consta	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<b><i>Uso adequado de iniciais maiúsculas para Meses do Ano em LI</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	(+)	Não consta					
<b>2ª Versão</b>	(+)	Não consta					
<b><i>Concordância Verbal</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	(+)	(+)	(+)	(-)	(-)	(+)	(+)
<b>2ª Versão</b>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<b><i>Uso adequado de pronomes possessivos</i></b>							
<b>1ª Versão</b>	(+)	Não consta	(+)	Não consta	(-)	(+)	(+)
<b>2ª Versão</b>	(+)	Não consta	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)

Fonte: Dados da pesquisa

Na aula do dia 08/05/2017 (primeira versão de produção de texto), a professora orienta os alunos constantemente somente para que utilizem os verbos de atitude. Já, na aula do dia 15/08/2017 (segunda versão de produção de texto), as orientações referentes aos aspectos ortográficos, semânticos e sintáticos são expostas numeradamente em cada produção de texto dos alunos. Tendo em vista que alguns alunos não estavam presentes na aula do dia 08/05/2017, Morgana solicita que estes elaborem a primeira versão de produção de texto e decide então retomar o exercício número 5 da página 57 do *workbook*, reforçando mais uma vez, o uso dos advérbios de atitude.

Assim, podemos dizer que os aspectos semânticos e sintáticos das produções de texto dos alunos ao serem enfatizados nas explicações de Morgana refletiram no uso adequado nas produções dos alunos. Consequentemente, as atividades de escrita e reescrita de um *blog* de viagem contribuíram para que os alunos aprendessem outras estruturas lexicais e sintáticas da LI. Por outro lado, caso a professora não houvesse solicitado aos alunos que produzissem *blogs* de viagem ou qualquer outro texto de qualquer outro gênero e apenas “cobrasse” o conhecimento de “advérbios de atitude” ou outro item gramatical em provas ou exercícios gramaticais aleatórios, ela não teria uma noção ampla das capacidades e principalmente das dificuldades estruturais de língua inglesa de seus alunos, podendo assim trabalhá-las em sala de aula. Queremos dizer com isso da grande importância das atividades de escrita e de reescrita para a aprendizagem dos alunos, bem como para o trabalho do professor.

Diante da análise apresentada nas produções de texto, constatamos que houve desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas nos textos dos alunos.

A seguir apresentaremos a análise das capacidades de significação.

#### 4.2.4 Capacidades de Significação

Na (seção 2.5), vimos que as capacidades de significação se referem às representações subjetivas do aprendiz. Neste caso, o aprendiz tem a possibilidade de estabelecer seus referenciais a partir de seus próprios sentimentos e pensamentos.

Segundo Stutz e Cristovão (2011, p. 22), as capacidades de significação “[...] possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico etc.) que

envolvem esferas de atividade [...]”. De acordo com as autoras, as capacidades de significação compreendem oito critérios, como a seguir.

(1CS<sup>42</sup>) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macros com a sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre as atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contexto. (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p. 23)

Ponderando as considerações das autoras, observamos nas produções de texto dos alunos participantes de pesquisa, os critérios que compõe as capacidades de significação mais relevantes diagnosticadas nas produções de textos referente ao *blog* de viagem foi à **forma de ser, pensar agir e sentir de quem os produz** (CS1), ou seja, elementos relacionados à subjetividade, sentimentos e emoções e (CS8) **posicionamento sobre as relações de textos-contextos**.

Desta forma, percebemos que todos os alunos conseguiram desempenhar as suas percepções sociais, culturais, valores e pensamentos. Os alunos Fernanda, Larissa e Gabriel também expressaram em seus textos avaliações referentes aos aspectos socioculturais e receptividade de uma determinada comunidade. Assim, em todas as produções de texto com a finalidade didática de elaboração de um *blog* de viagem, foi possível observar as relações sobre textos e contextos, a representação da realidade do produtor do texto com o texto em si.

Na primeira e segunda versão de produção de texto elaborados por Stela, Fernando, Amanda, Gabriel e Vanessa, diagnosticamos representações referentes a sentimentos e emoções sobre suas viagens “**a forma de ser, pensar, agir e sentir**”. Os alunos mencionados relatam sobre o quanto foi legal a viagem realizada por eles, utilizando adjetivos como, legal, divertido, ótimo, maravilhoso, confortável e bom, especial, inesquecível e perfeito, demonstrando suas considerações sentimentais e emocionais, como é exposto nos excertos abaixo.

1ª e 2ª versão de produção de texto  
[...] it was **really cool** [...] it was a tiring day and **have fun**. [...] but a **lot of fun**. (STELA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto  
It’s great! (FERNANDO, 2017, grifo nosso).

<sup>42</sup> A sigla (CS) mencionada pelas autoras Stutz e Cristovão (2011) fazem referência às capacidades de significação.

1ª e 2ª versão de produção de texto

It was a **wonderful** trip [...]. (AMANDA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

We were dining in a very **comfortable** and **good** restaurant. (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

1ª versão de produção de texto

[...] they food are very **special**, very fish and cheese **special** [...]. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

[...] their food has a lot of fish and cheese, it's very **special** and delicious. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

[...] unconditionally and **unforgettable**. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

1ª e 2ª versão de produção de texto

Itapema is **my favorite beach** [...] **it is perfect** for children to be calm. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

Ainda em relação às produções de texto de Gabriel, observamos que o sentir representado em seus textos se direciona não somente à realização das ações da viagem, mas também, sobre as pessoas que teve a oportunidade de conhecer na viagem. Gabriel expressa também seus sentimentos em relação ao clima e sobre as novas amizades que conquistou e seus atributos, como por exemplo, “boas pessoas” e “amigos para a vida toda”.

1ª versão de produção de texto

It's been sunny and fun. **I had several good moments and I met good persons** [...] I've made friends forever my life [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

2ª versão de produção de texto

It's been sunny and fun. **I loved!** [...] **I had several good moments and I met good persons** [...] I've made friends forever my life [...]. (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

Referente ao **posicionamento sobre as relações textos-contextos** são mobilizados parcialmente e adequadamente nas produções de texto dos alunos, sendo possível ter uma noção do posicionamento social (classe social) e condição social (situação financeira) representadas na realidade do produtor do texto com o texto, o que torna o texto um produto e uma forma de expressão em que algo ou alguém se encontra (formação educacional, estado civil, estrutura familiar, etc.).

Discorremos sobre o posicionamento representado sobre as relações textos-contextos sobre as produções de texto elaboradas pelos alunos do quarto período de um curso de licenciatura em Letras Português – Inglês.

Com relação à aluna Stela, o posicionamento de texto-contexto é mobilizado parcialmente na primeira e na segunda versão de produção de texto, isto porque, Stela informa ao leitor somente que foi a uma praia, mas não menciona o nome da praia e a localidade.

Assim, foi possível diagnosticar que Stela possivelmente pertença a uma família de classe média, pois a aluna menciona que a sua viagem teve como destino uma praia. Apesar de a aluna não mencionar o nome da praia, cidade e região como já citado, a ação de ir ao litoral requer que o sujeito da ação tenha condições financeiras, visto que há uma distância a percorrer da região do sudoeste do Paraná (em média 500 km a 750 km) para as praias mais próximas, como por exemplo, litoral paranaense e/ou catarinense.

São expostas ao leitor outras informações, como, a estadia de 10 dias na praia e a atividade de jogar boliche. Levando em conta que a atividade de jogar boliche é paga por hora e possui um valor elevado, tais ações também requerem uma condição financeira que determina a realização de algo ou não. Stela também informa ao leitor, que sua viagem foi realizada na companhia do namorado e da família dele, informando então sua condição civil. Em ambas as produções de texto (primeira e segunda versão) não há mudanças no enredo da história, por esta razão apresentaremos a segunda produção de texto de Stela.

2ª versão de produção de texto

My Beach Vacation

**I went the beach** in January vacation **with my boyfriend's family. We stayed for ten days** and it was really cool. There as a coincidence our friends were in town, so we ended up spending most of the time with them. First of all, as we arrived at night, we arranged to meet at the **bowling alley** to drink and have fun. Secondly, we went the beach to walk and see the sea. Finally, we all went away it was a tiring day, but a lot a fun. (STELA, 2017, grifo nosso).

Em relação ao texto de Fernando, o aluno obteve adequação de posicionamento texto-contexto na primeira e na segunda versão de produção de texto. Fernando relata em suas produções de texto ter viajado para Fortaleza. Esta cidade, capital do estado do Ceará é conhecida por suas belezas naturais e ela atrai turistas do mundo todo. Assim sendo, por Fortaleza pertencer a um estado distante do Paraná, demanda que o sujeito da viagem possua condições financeiras para desfrutar desta experiência. Por esta razão, acreditamos que Fernando também deva pertencer a uma família de classe média.

Fernando expõe em seus textos sobre a diferença cultural que se deparou, por serem regiões distintas apesar de estarem geograficamente localizadas no mesmo país.

Além da diversidade cultural relatada por Fernando, outro aspecto observado pelo aluno em sua viagem, diz respeito à culinária, que por utilizarem temperos diferentes na preparação dos alimentos, trazendo sabores diferentes dos que estamos habituados na região sul.

E por fim, Fernando encerra seu texto descrevendo de forma breve, as belezas naturais que Fortaleza oferece. Assim como Stela, Fernando não apresentou mudanças no enredo da história na primeira e na segunda versão de produção de texto. Desse modo, apresentaremos a segunda versão de produção de texto, como é exposta abaixo.

2ª versão de produção de texto

I was in Fortaleza in 2015. First of all, this city has different culture and people because it is located in the Northeast from the Brazil and I'm from the South. Secondly, Fortaleza has delicious food, with different condiments. Finally, it has beautiful landscapes, beaches and natural beauty. It's great! (FERNANDO, 2017).

Nas produções de texto elaboradas por Amanda, a aluna menciona que a sua viagem teve como destino a cidade de Florianópolis, estado de Santa Catarina. Assim como os alunos citados anteriormente, uma viagem ao litoral requisita condições financeiras para bancar o transporte, alimentação e estadia. Dessa maneira, acreditamos também que Amanda pertença a uma família de classe média.

Amanda explana em seu texto que a decisão de ir para Florianópolis foi tomada por ela e por seu esposo, expressando assim, informações sobre seu estado civil. Amanda também relata que tem a intenção de levar o seu filho conhecer o mar e que tem parentes em Florianópolis, compartilhando com o leitor informações sobre sua família, apresentando adequação. Como Amanda também não efetuou mudanças no enredo da história, apresentaremos a segunda versão de produção de texto, conforme a citação a seguir.

2ª versão de produção de texto

My husband and I decided to travel to Florianópolis. First of all, our intention was to rest, but, also to take our son to see the sea. Secondly, we wanted to visit our relatives and stay a few days with them who lived in Floripa. We wanted to know the tourist points there. It was a wonderful trip, the way we imagined it. (AMANDA, 2017).

Na produção de texto de Patrícia, a aluna informa apenas no título do texto que sua viagem foi na cidade de Buenos Aires, Argentina. Seria interessante que Patrícia

pudesse novamente no corpo do texto retomar a localização da realização da viagem com o objetivo de não fazer com que o leitor retorne ao título para lembrar a que lugar o autor do *blog* de viagem está se referindo.

Por ser uma viagem ao exterior, percebemos que a posição social de Patrícia advém da classe média, pois para um passeio exterior faz-se necessário certa disponibilidade financeira, para conhecer outros lugares, cultura e língua, distantes de seu contexto de vida.

Nas produções de texto de Patrícia, também identificamos a sua formação educacional. A aluna expõe que a viagem foi realizada com um grupo de estudantes de sua universidade, indicando ao leitor que a autora do texto está cursando a graduação. Patrícia também comenta em seu texto sobre bons restaurantes e feiras que ocorrem na cidade de Buenos Aires.

Ao final das produções de texto, Patrícia relata que visitou dois pontos turísticos, Pink Rose e Obelisco. Porém, não proporciona mais informações para o leitor sobre os pontos turísticos mencionados. Para enriquecer o seu texto, Patrícia poderia complementar as informações dizendo ao leitor que Pink Rose e Obelisco são monumentos históricos de Buenos Aires, os quais representam o quarto centenário da fundação da cidade de Buenos Aires. O enredo da história entre a primeira e a segunda versão de produção de texto apresentam poucas mudanças. Apenas ao final da segunda versão de produção de texto Patrícia informa ao leitor a cidade onde vive, como a seguir.

1ª versão de produção de texto

Trip to Buenos Aires

We traveled with a group of students the universaty. After arriving in the city, first we were dining in a very comfortable and good restaurant. Secondly, we went to see the city, passing by some fairs that take place every Sunday. Finally, we went to visit tourist places like the pink rose and obelisco that is in the center of the city. (PATRÍCIA, 2017).

2ª versão de produção de texto

Trip to Buenos Aires

We traveled with a group of students from the universaty. After arriving in the city, first we were dining in a very comfortable and good restaurant. Secondly, we went to see the city, passing by some fairs that take place every Sunday. Finally, we went to visit tourist places like the Pink Rose and Obelisco that are in the city center. **Then we went back to our town, Pato Branco.** (PATRÍCIA, 2017, grifo nosso).

Em ambas as versões de produção de texto, Patrícia não faz avaliação sobre a viagem, mas pelas ações reveladas por ela imagina-se que ela tenha gostado da viagem.

Pelo fato de Patrícia não ter retomado o nome do local da viagem no desenvolvimento dos textos e por não ampliar as informações sobre os monumentos históricos Pink Rose e Obelisco, a aluna demonstrou adequação parcial referente ao posicionamento sobre as relações textos-contextos na primeira e na segunda versão de produção de texto.

Nas produções de texto elaboradas por Larissa, a aluna relata que o contexto de sua viagem acontece em Sardegnna. Todavia, Larissa não informa ao leitor que Sardegnna é uma ilha do mar mediterrâneo ocidental que fica localizada na Itália. Larissa expõe em suas produções de texto que a viagem até Sardegnna foi realizada de navio durante 12 horas de viagem. Como já dissemos, viagens ao exterior requerem disponibilidade financeira para a aquisição de bens e de serviços. Por esta razão, também acreditamos que Larissa deva pertencer à classe média.

Em ambas as produções de texto, Larissa faz considerações a respeito de sua viagem e demonstra ter gostado muito, acrescentando ao final da segunda versão de produção de texto a informação de que gostaria de visitar Sardegnna novamente e também viver lá. Contudo, por Larissa não esclarecer ao leitor que “Sardegnna” é uma ilha e pertence a outro país, nas relações (textos-contextos) a aluna obteve resultado parcialmente adequado na primeira e na segunda versão de produção de texto.

No desenvolvimento dos textos, Larissa não efetua mudanças no enredo da história entre a primeira e a segunda versão, a aluna apenas organiza a forma de apresentação e organização de algumas orações. Por este motivo apresentaremos a seguir, somente a segunda versão de produção de texto de Larissa.

2ª versão de produção de texto

Sardegnna

We went to Sardegnna on vacation in 2009. First of all, we arrived on the beach with a ship, after 12 hours travelling. We went to my friend's house, we took a shower and later we went for a walk, to know new places. The “Sardos” are affectionate, nice and beautiful people. Finally, we went to a restaurant, their food has a lot of fish and cheese it's very special and delicious. I would like to come back one day, **maybe live too**. (LARISSA, 2017, grifo nosso).

Nas produções de texto elaboradas por Gabriel, o aluno revela ao leitor ter realizado a sua viagem visitando a cidade de Florianópolis e ter realizado passeios na praia. Como já citado nas análises dos textos de Stela e Amanda, as viagens ao litoral exigem condições financeiras por se tratar de uma viagem longa e para bancar o

transporte, a alimentação, estadia e demais despesas. Pelo apontamento desses fatores, também nos dá ideia de que Gabriel pertença à classe média.

Na primeira versão de produção de texto, Gabriel relata sobre as ações e as atividades que efetuou em sua viagem, como por exemplo, idas a bares e saídas com amigos para beber e se divertir, e relata ter gostado muito desta experiência. Na segunda versão de produção de texto, Gabriel apesar de não receber orientações para ampliar suas ideias no texto, o aluno apresenta justificativas positivas por ter gostado do lugar e negativas pelas ondas do mar causar náuseas a ele e também acrescenta a informação de que Florianópolis fica localizada no estado de Santa Catarina, obtendo adequação na primeira e na segunda versão de produção de texto referente ao posicionamento das relações textos-contextos, como mostram as citações a seguir.

1ª versão de produção de texto

I have been Florianopolis, since last year, unconditionally beautiful and unforgettable. It's been sunny and fun. I had several good moments, and I met good persons, in my free time I've made friends forever my life, I have been in the beach, swimming in the sea and running along the shore. Furthermore, i've been to some pub and it was wonderful, had beer at will. The food at this pub was not the best, but the friends made the difference. I would like to go back to Floripa. It's amazing. (GABRIEL, 2017).

2ª versão de produção de texto

Knowing New Places: Florianopolis

by Gabriel, 15 May

Last year, **I went to Florianopolis in Santa Catarina**, was unconditionally and unforgettable. It's been sunny and fun. **I loved!** I had several good moments, and I met good persons in my free time, and I've made friends forever my life. I went to the beach, I swam and ran very fast along the shore. Furthermore, I went to some pubs and it was wonderful, and I bought lots of beer. The food at this wasn't the best, but the friends made difference. I would like to go back to Floripa. It's amazing. **I'll be back for sure, because I liked this place. I didn't just like the ocean waves alone, because of the nausea. But was almost perfect.** (GABRIEL, 2017, grifo nosso).

Nas produções de texto de Vanessa, a aluna relata que suas viagens têm sempre o mesmo destino, a praia de Itapema no estado de Santa Catarina. Deste modo, observamos que as viagens à praia são passeios usuais. Assim como em outros momentos anteriores, frisamos que as viagens ao litoral são longas e requerem condições devido à distância a ser percorrida, permanência em que se fica em um lugar, etc. Por esta razão acreditamos que a condição social de Vanessa seja favorável e que ela também pertença à classe média.

Vanessa revela ao leitor seu estado civil e também informa que tem filhos. Tais referências de contexto no texto são diagnosticadas no momento em que Vanessa diz

que foi ela mesma quem apresentou a praia de Itapema para seu esposo, e em um momento posterior para seus filhos, como a seguir na citação.

2ª versão de produção de texto

Itapema's Beach

First of all, Itapema is my favorite beach since when I was a child. When I got married **I introduced this beach to my husband and then to my children**. Secondly, this place appeals to me because it is perfect for children to be calm, besides being close to the most famous beaches of Santa Catarina. Finally, I think this tradition of going every year will continue in our family. (VANESSA, 2017, grifo nosso).

Apesar de todo o contexto delineado por Vanessa em seu *blog* de viagem, a aluna não expõe sobre as ações e atividades que costuma realizar com a sua família na praia de Itapema. Tais informações sobre o que pode ser feito em determinado lugar para descansar ou se divertir poderia interessar outros leitores de *blogs* de viagem para que conhecessem determinados lugares. Sendo assim, Larissa obteve adequação parcial na primeira e na segunda versão de produção de texto referente ao posicionamento sobre relações textos-contextos.

Mediante a análise das observações de aula, observamos que não houve explicações e orientações explícitas da professora em relação às capacidades de significação. Contudo, percebemos que as capacidades de significação foram mobilizadas enquanto a professora realizou a leitura dos tópicos do exercício 5 da página 57 do *workbook*, salientando para que os alunos pensassem em três razões que gostaram da viagem, mobilizando **a forma de ser, pensar agir e sentir**.

Apresentaremos no Quadro 15 a seguir, uma síntese da análise obtida entre a primeira e segunda versão das produções de texto realizadas pelos alunos referentes às capacidades de significação.

Quadro 15 – Capacidades de Significação

CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO							
<i>A forma de ser, pensar, agir e sentir – (CS1)</i>							
	Stela	Fernando	Amanda	Patrícia	Larissa	Gabriel	Vanessa
<i>1ª Versão</i>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<i>2ª Versão</i>	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)	(+)
<i>Posicionamento sobre as relações textos-contextos – (CS8)</i>							
<i>1ª Versão</i>	(+/-)	(+)	(+)	(+/-)	(+/-)	(+)	(+/-)
<i>2ª Versão</i>	(+/-)	(+)	(+)	(+/-)	(+/-)	(+)	(+/-)

Fonte: Dados da pesquisa

No Quadro 15 exposto, constatamos 100% de adequação nos ‘aspectos de ser, pensar, agir e sentir’ em ambas as versões de produção de um *blog* de viagem. Enquanto os aspectos referentes ao ‘posicionamento sobre as relações textos-contextos’ houve 57% de adequação parcial e 43% de adequação nas atividades de escrita e reescrita.

Na seção a seguir, apresentaremos uma síntese do capítulo IV.

### 4.3 Síntese do capítulo

Neste capítulo apresentamos a discussão e a análise dos dados, expondo primeiramente a análise das aulas observadas, verificando se houve ou não a mobilização das capacidades de linguagem, bem como outras categorias importantes do ISD (vozes e modalizações, por exemplo), durante as orientações dadas pela professora para a elaboração de um texto de *blog* de viagem por seus alunos. Tal investigação demonstrou que o trabalho de escrita se desenvolveu de forma espiralada, com atividade e *feedback* para a reescrita. Também observamos aspectos da ZDP, no qual os alunos desenvolveram a atividade de escrita por meio das instruções de um mediador, a professora de LI. Neste contexto, as capacidades de ação, discursiva e de significação não foram apresentadas de maneira categórica, embora tenham sido mobilizadas durante a leitura do *blog* de viagem. Já as capacidades linguístico-discursivas e, especificamente os advérbios de atitude, tiveram orientações firmes e intensas, uma vez que as explicações ocorreram nas duas aulas observadas. Contudo, encontramos evidências de que os alunos obtiveram dificuldades de escrita nas capacidades linguístico-discursivas quando do uso de conteúdos básicos da LI (artigos, preposições etc.), apesar de estarem cursando o quarto período de um curso de licenciatura em Letras. Assim, pela percepção da professora em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos, ela procurou instruí-los, buscando desenvolver neles tais capacidades

Em um segundo momento, apresentamos a análise das produções de texto dos alunos, na qual, primeiramente procuramos identificar se ocorreu a mobilização ou não das capacidades de linguagem em seguida analisá-las em termos de uso adequado nos textos produzidos pelos alunos.

Também, produzimos quadros sínteses de cada capacidade que por fim, nos possibilitou quantificar a adequação de uso das capacidades de linguagem em percentuais, permitindo observar o desenvolvimento dos alunos em cada uma das

capacidades a partir da comparação de adequação entre a primeira produção de textos e a segunda. Os resultados para a capacidade de ação da linguagem apontam para 37% de desenvolvimento e para as capacidades de significação 71%. Quanto às capacidades discursivas, essas não apresentaram alterações no tipo de sequência textual em ambas as versões de produção de um *blog* de viagem. Devido à atenção dada às formas sintáticas mediante as dificuldades apresentadas pelos alunos, as capacidades linguístico-discursivas apresentaram maior desenvolvimento, totalizando 90% de desenvolvimento.

No capítulo V, a seguir, apresentaremos a) uma síntese de todo o trabalho; b) as respostas às questões de pesquisa; c) as limitações, implicações educacionais e contribuições da pesquisa.

## CAPÍTULO V

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem por objetivo, em um primeiro momento, apresentar uma síntese da pesquisa aqui apresentada, como também os resultados da investigação realizada, respondendo às três perguntas de pesquisa. Em um segundo momento, apresentamos as limitações, implicações e as contribuições pedagógicas proporcionadas pela presente pesquisa.

#### 5.1 Síntese da pesquisa

Nesta pesquisa tivemos como objetivo geral, investigar como o trabalho de escrita em língua inglesa é conduzido em uma turma de um Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade pública de uma cidade no Sudoeste do Paraná. Seus objetivos específicos se pautaram em: a) investigar como o professor conduz as aulas de escrita em língua inglesa do quarto período de um curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês; b) identificar e analisar as principais dificuldades e desafios encontrados pelos alunos durante as produções textuais realizadas; c) interpretar o desenvolvimento de escrita dos alunos em língua inglesa por meio das produções textuais realizadas.

No Capítulo I, Introdução, retratamos a importância da escrita em LI no mundo globalizado e discutimos sobre a ausência de produções de texto em LI em escolas públicas do EM, a partir de observações de aulas realizadas pela pesquisadora nesse contexto. Ademais, apresentamos as razões que levaram a pesquisadora a realizar este estudo na formação inicial.

Já no Capítulo II, embasados na perspectiva do ISD (BRONCKART, 2012) e na didática de línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011), apresentamos uma revisão de literatura, fundamentada nos estudos da escrita, dos textos, dos gêneros de textos e das capacidades de linguagem.

No Capítulo III, descrevemos os aspectos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa, a partir da modalidade qualitativa (DENZIN; LINCOLN, 2006) e de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2012). Também, nesse Capítulo, realizamos um estudo sobre *blogs* de viagem postados na Internet desenvolvendo, assim, um **modelo**

**didático de gênero *blog de viagem***, pautado nas capacidades de linguagem, com o objetivo de conhecer suas características textuais.

No Capítulo IV, analisamos o trabalho realizado pela professora em sala de aula referente à produção textual do gênero *blog de viagem* nas aulas, bem como, analisamos e discutimos a primeira e a segunda versões dos textos dos alunos, tomando como categorias de análise as capacidades de linguagem.

Por fim, neste Capítulo V, apresentaremos os resultados da pesquisa, ao responder as perguntas de pesquisa, assim como, as implicações da pesquisa no ensino e aprendizagem de escrita em LI na formação inicial de professores de Inglês.

Na subseção a seguir, responderemos as perguntas de pesquisa que nortearam o presente estudo.

## **5.2. Respostas das Questões de pesquisa**

**5.2.1 Pergunta de pesquisa 1:** Como o professor conduz as práticas de escrita em língua inglesa em uma turma do quarto período de um curso de licenciatura em Letras Português – Inglês?

Conforme já mencionado foram observadas 2 aulas de produção escrita no quarto período de um curso de Letras, nos dias 08/05/2017 e 15/08/2017 respectivamente. Na primeira aula, a professora Morgana encaminhou a atividade de escrita de um *blog de viagem* e na segunda após ter corrigido as produções textuais, devolveu-as aos alunos com correções e comentários e solicitou a reescrita dos textos. A seguir apresentamos de forma mais detalhada ambas as aulas.

Na aula do dia 08/05/2017 constatamos que a professora orientou os alunos para desenvolverem a tarefa de escrita de número cinco da unidade 9 do *Workbook* a partir do modelo de texto trazido nesse livro de atividades. Os alunos presentes nessa aula escreveram seus textos sem muitos questionamentos. Na primeira aula observada, Morgana centralizou o discurso, uma vez que na maior parte do tempo ela esteve explicando a tarefa. Concomitantemente, os alunos foram escrevendo seus textos.

Na aula do dia 15/08/2017, segunda aula, a professora fez a devolutiva das produções de textos dos alunos, comentando como fez a correção e como os alunos deveriam proceder na reescrita dos textos, ou seja os alunos deveriam reescrever seus

textos procurando melhorá-los a partir dos comentários feitos por escrito nas versões de cada um dos estudantes. Na sequência da aula, alguns alunos questionaram a professora que prontamente, e de forma dialogada, retomou o objetivo do exercício, da temática e a forma que o modelo de *blog* de viagem foi delineado no *workbook*, reforçando o uso dos advérbios de atitude e questionando os alunos sobre questões gramaticais. Posteriormente, realizou uma revisão do uso de preposições construindo exemplos através das dúvidas dos alunos, as quais foram surgindo durante a elaboração da segunda versão de produção de texto de um *blog* de viagem.

Sob esse viés, diagnosticamos que a professora trabalhou a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) dos alunos exercendo o papel de mediadora do ensino, promovendo o desenvolvimento das estruturas sintáticas e semânticas, principalmente. Dessa forma, observamos que o estilo da condução das aulas demonstrou coerência e adequação na relação professor-alunos, conforme os objetivos que a professora tinha para as aulas. Na primeira aula, ela centralizou o discurso, pois apresentava e explicava a tarefa de escrever um *blog* de viagem. Já na segunda aula, aula do *feedback* das produções e da reescrita dos textos, a professora e alunos interagiram dialogicamente de forma bastante intensa. Em outras palavras, ao ser perguntada por um aluno sobre uma dificuldade de ordem linguística para escrever seus textos, a professora chamava a atenção de todos os alunos para discutir a questão por meio de exemplos de orações ou expressões escritas no quadro branco da sala de aula.

Com relação à produção textual propriamente dita, podemos dizer que a professora utilizou a prática processual, com a preocupação de orientar e trabalhar os aspectos linguísticos, semânticos e sintáticos presentes na escrita em um *blog* de viagem, uma vez que trabalhou com a refacção do texto, isto é, os alunos produziram uma primeira versão que foi corrigida pela professora, posteriormente, devolvida aos alunos com anotações e em seguida houve a reescrita dos textos.

Concluimos, assim, que Morgana apresenta um perfil de professora mediadora do conhecimento, pois sempre esteve aberta para tirar dúvidas dos alunos e ajudá-los conforme as dificuldades linguísticas que foram surgindo durante a atividade de produção escrita de um *blog* de viagem. Com relação às práticas de trabalho nas atividades de escrita e reescrita de um *blog* de viagem nas aulas de língua inglesa IV visaram contemplar o ensino dos estudos da morfologia e da sintaxe, aspectos dos quais os alunos demonstraram ter mais dificuldade, priorizando as capacidades linguístico-discursivas.

### 5.2.2 Pergunta de pesquisa 2: Quais dificuldades e desafios de produção escrita de um *blog* de viagem em língua inglesa enfrentados pelos alunos participantes?

No momento inicial do processo de escrita dos textos em sala de aula não foi possível observar as dificuldades dos alunos, uma vez que eles não questionaram ou fizeram comentários sobre a tarefa a eles atribuída. Na primeira aula observada de 08/05/2017, foram levantadas somente algumas questões em relação ao tamanho do texto e número de linhas.

Já, na aula de atividade de reescrita em 15/05/2017, foi retomada a leitura do exercício proposto pelo material didático, enfatizando o conteúdo temático e o uso dos advérbios de atitude. No entanto, não houve orientação verbalizada da professora sobre os problemas cometidos pelos alunos antes da elaboração da segunda versão de produção de texto. Desta maneira, as orientações para o trabalho de reescrita com o gênero *blog* de viagem foram apresentadas por escrito numeradamente nas produções de texto dos alunos.

Posteriormente a entrega das produções de texto da primeira versão, os alunos observaram os apontamentos esboçados por Morgana. De posse de cópias das primeiras produções, os alunos demonstram suas dificuldades em relação aos aspectos ortográficos da LI, **evidenciando a dificuldade para compreender, principalmente os aspectos das capacidades linguístico-discursivas**, como por exemplo, o uso de preposições na construção de orações em LI, uso de tempo verbal apropriado à situação comunicativa, uso de advérbios de atitude, coesão verbal, dentre outros.

Então, surgiram questionamentos durante o desenvolvimento da segunda versão de produção de texto, e a partir das perguntas advindas dos alunos, a professora sentiu necessidade de realizar uma longa revisão sobre o uso de preposições com os alunos, pois percebeu que eles ainda não haviam compreendido algumas estruturas básicas da LI, assim como, que a base de conhecimento advinda dos alunos era insuficiente.

Com relação às capacidades de ação, discursivas e de significação, podemos dizer que por não serem ou serem contempladas de forma implícita nas orientações da tarefa, os alunos não questionaram os elementos que as constituem. Já o uso dos elementos que os alunos apresentaram em seus textos concernentes a tais capacidades talvez possam ter sido influenciados pelo modelo de *blog* oferecido no *Workbook* ou por seus conhecimentos prévios e pela própria natureza do gênero textual em questão.

**5.2.3 Pergunta de pesquisa 3:** Há evidências de desenvolvimento na escrita (textos) em língua inglesa realizada pelos alunos participantes? Se sim, em que capacidades de linguagem da escrita de um *blog* de viagem houve desenvolvimento?

Os resultados da análise dos dados demonstraram que na escrita dos textos em LI ocorreu um desenvolvimento em grau menor das **capacidades de ação**, totalizando 37% de adequação. A menção do título da viagem apresentou maior mobilização na segunda versão de produção de texto. Em relação ao autor do texto do *blog* de viagem, não há mobilização. Apesar disso, um dos alunos observa este aspecto no modelo de *blog* de viagem do material didático e então expõe em seu texto a autoria do mesmo. A data da viagem e o local da viagem não foram totalmente mobilizados. Mesmo sem a orientação da professora, alguns alunos apresentaram essas informações, apresentando na atividade de reescrita adequação e desenvolvimento entre a primeira e a segunda versão de: inserção de título 86%, local da viagem 43%, conteúdo temático 100%, local da viagem 43%. Por outro lado, o elemento data da viagem apresentou 71% de adequação parcial.

Em relação às **capacidades discursivas**, diagnosticamos a presença de **fragmentos** de três tipos de sequências textuais: sequência narrativa, sequência descritiva e sequência explicativa. O estudo destes tipos de sequência foi um processo difícil por não serem apresentados de forma linear e por estarem presentes no texto de maneira mesclada, ou seja uma sequência se sobrepondo a outra e vice-versa. Diagnosticamos na sequência narrativa fragmentos de fase de situação inicial, fase de situação final e fase de avaliação. Na sequência descritiva identificamos alguns fragmentos do processo de ancoragem, aspectualização e estabelecimento da relação. E na sequência explicativa observamos alguns fragmentos de explicações relacionadas a causas e fatos.

Ainda no que concerne às capacidades discursivas, observamos que na atividade de escrita e reescrita não foram apresentadas mudanças no tipo de sequência e no enredo do *blog* de viagem, ou seja, não foram apresentadas mudanças das situações ou ocorrências no corpo do texto, delineando similaridade textual entre a primeira e a segunda versão da produção de um *blog* de viagem. Nesse sentido, não podemos atribuir um percentual de avanço ou desenvolvimento desta capacidade de linguagem.

Referente às **capacidades linguístico-discursivas** houve desenvolvimento total de 90% na atividade de reescrita de um *blog* de viagem em LI. Em virtude da atenção

maior dada aos aspectos linguísticos, semânticos e sintáticos constatou-se que houve desenvolvimento maior na escrita destas capacidades. Observamos que há uma grande preocupação em desenvolver estes aspectos, pelo fato de os alunos ainda não os dominarem e compreenderem, apresentando desenvolvimento nos elementos que foram trabalhados: 57% advérbios de atitude, 57% no uso de preposições, 100% pronomes pessoais, 86% para iniciais maiúsculas (nomes próprios) e 86% para pronomes possessivos. Em outras unidades linguísticas, identificamos na atividade de reescrita adequação de coesão verbal 86%, coesão nominal 100%, uso de artigos 86%, uso de pronomes pessoais 100%, e concordância verbal 100%.

Em outro viés das capacidades linguístico-discursivas, diagnosticamos distintas classes que palavras que foram empregadas por parte de alguns alunos em seus textos, as quais apresentaram adequação de: pessoas do discurso 100% (primeira pessoa do singular, primeira pessoa do plural e terceira pessoa do singular e primeira pessoa do plural), iniciais maiúsculas para meses do ano 100% e uso de pronomes possessivos 100%.

No que diz respeito às **capacidades de significação**, obtivemos 71% de desenvolvimento total. Assim, observamos que as representações de *ser, pensar, agir e sentir de quem produz o texto* foram mobilizadas no momento em que a professora frisou para que os alunos pensassem em três razões do por que gostaram da viagem, Figura 12 (p. 84). O primeiro requisito da atividade mostrado na Figura 12 referia-se para a tarefa de fazer uma listagem dos principais motivos pelos quais os alunos teriam gostado da viagem.

Embora a listagem tenha sido citada com menos ênfase durante a primeira versão de produção de texto e retomada com um pouco mais de destaque na orientação da segunda produção, este aspecto foi solicitado pela professora. Em contrapartida, apenas alguns alunos apresentaram a listagem em seus textos e tentaram representar tais aspectos.

Mesmo sem a apresentação da listagem em todas as produções de texto de um *blog* de viagem, diagnosticamos representações de *ser, pensar, agir e sentir de quem produz o texto* com 100% de adequação, no qual os alunos realizaram considerações sobre as diferenças sociais e culturais que se depararam durante as suas viagens, relataram sobre momentos agradáveis e o clima, esboçando suas emoções e demonstrando ter gostado das experiências que obtiveram.

Quanto aos aspectos de **posicionamento sobre as relações textos-contextos**, foi possível perceber alguns aspectos da realidade do autor do texto (*blog* de viagem) com o texto em si, ou seja, representações do posicionamento social, situação financeira, formação educacional e estado civil do autor do texto. Neste sentido, observamos que pela escrita, uma forma de comunicação que tem como produto o texto, oferece a possibilidade de revelar atributos de alguém ou alguma coisa, no qual obtivemos 43% de adequação na segunda versão.

Concluimos, assim, que houve maior desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas. As capacidades de ação e de significação também apresentaram desenvolvimento, porém em menor grau. Podemos dizer que as capacidades discursivas também foram contempladas nas produções dos alunos, no entanto não houve modificações entre as primeira e segunda produções, de forma que não podemos afirmar se houve desenvolvimento ou não.

Apesar de não ser o objetivo da terceira questão de pesquisa, podemos justificar o menor grau de desenvolvimento das capacidades de ação e de significação nas produções dos alunos a partir de dois principais aspectos, ou seja, aspecto referente ao material didático e à prática pedagógica da professora em sala de aula nas aulas analisadas.

Com relação ao material didático, este contempla as quatro práticas de linguagem, *writing*, *reading*, *listening* e *speaking*, porém constatamos que a atividade de *writing* foi posposta, tendo a professora da disciplina de LI o dever de cumprir o plano de ensino da disciplina a partir da organização do livro didático, porém dando mais ênfase à oralidade que a práticas de leitura e escrita, desconsiderando, assim, algumas das atividades de escrita propostas pelo material de ensino. Assim, observamos que Morgana na sua função de professora passou por uma situação de refreamento, pelo fato de ter a obrigação de cumprir o plano de ensino da disciplina tentando abordar, de forma geral o material didático.

Com relação à prática pedagógica da professora em sala de aula, ao orientar as atividades de escrita e reescrita de um *blog* de viagem, a professora focou principalmente nas capacidades linguístico discursivas e não nas demais capacidades de linguagem, ao perceber a necessidade de seus alunos com relação a aprendizagem da estrutura da língua (coesão verbal, coesão nominal, coerência e demais problemas de ortografia e sintaxe). Ademais, a professora procurou ser coerente com o material didático adotado, com a abordagem comunicativa que de certa forma vê a língua

enquanto estrutura e não prática social de linguagem como nas diferentes abordagens de gêneros textuais.

Nesse sentido, Morgana fez explicações interessantes e significativas em relação aos aspectos sintáticos e ortográficos por meio de exemplos, analogias e até mesmo brincando com as preposições, procurando desenvolver em seus alunos as capacidades linguístico-discursivas. Tendo em vista que a professora não segue a abordagem de gêneros de texto, não poderíamos esperar que ela trabalhasse com demais capacidades de linguagem da mesma forma.

Desta maneira, em relação às capacidades de linguagem, observamos que houve um **desenvolvimento bastante significativo das capacidades linguístico-discursivas** nas segundas versões de produção de texto dos alunos.

### 5.3 Limitações, implicações educacionais e contribuições da pesquisa

Durante a geração de dados da pesquisa, deparamo-nos com aspectos desfavoráveis, ou seja, certas **limitações** para a realização da pesquisa aqui apresentada. Em relação às atividades de produção escrita em LI nas escolas, inicialmente, nos deparamos com intensas dificuldades para encontrar um contexto para o desenvolvimento da pesquisa, na qual foram realizadas tentativas de buscar dados para a pesquisa no ensino médio e este não oferecendo atividades de escrita em LI, direcionamo-nos para o ensino superior (professores em formação). Posteriormente a essa etapa, encontramos novos obstáculos com a submissão do projeto de pesquisa ao comitê de ética, o qual é um processo trabalhoso e um tanto demorado, pois demanda que outros órgãos competentes realizem a avaliação do projeto, solicitando alterações até a sua aprovação, só assim, permitindo iniciar a pesquisa.

Após a iniciação da pesquisa, obtivemos dificuldade para a geração de dados. Naquele período ocorreram outras atividades durante as aulas de LI, como palestras, semana acadêmica, conferências, semana de avaliações, dentre outras diligências acadêmicas, as quais de certa maneira interferiram no trabalho de escrita em LI na formação inicial.

Referente às **implicações educacionais** no trabalho de ensino e aprendizagem de escrita em LI, preocupamo-nos com a possível desconsideração referente ao trabalho de produção textual na formação inicial de professores de inglês, levando-nos a refletir

sobre a formação inicial dos professores e sobre a futura atuação destes professores de LI nas escolas de ensino básico, pois, se não se dá a devida importância para as atividades de produção escrita em LI na formação inicial, como os futuros professores de LI serão motivados para o ensino de escrita em inglês na educação básica (Ensino Fundamental I e Ensino Médio)? Que conhecimentos e habilidades deixarão de ser apreendidas pelos alunos se estes não tiverem a prática de escrever textos em inglês nos referidos níveis de ensino?

Desta maneira, procuramos **ênfatizar a importância do ensino e da prática de escrita em inglês em cursos de licenciatura em inglês**, sem desconsiderar as demais práticas de linguagem: *listening*, *reading*, *speaking*. O trabalho dos professores formadores de professores de LI deve contemplar as quatro práticas de linguagem **sem exceção**, com o objetivo de formar profissionais capacitados de ensino de LI, assim como, reconhecer a importância do ensino da escrita em LI no mundo globalizado.

Referente ao objetivo geral desta pesquisa, que foi o de investigar como o trabalho de escrita em língua inglesa é conduzido em uma turma de um Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, acreditamos que este estudo possa trazer algumas **contribuições**, ou seja: contribuir para uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem de escrita em LI na formação inicial, incentivando professores de LI para que o trabalho de escrita seja mediado pelos gêneros de texto, visando o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. Também esperamos que esta pesquisa possa contribuir para os estudos da área de Linguística Aplicada por meio da criação de modelo didático do gênero de texto ‘*blog de viagem*’, bem como por meio dos estudos aqui apresentados.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes Ltda. – SP, 2011.
- BAZERMAN, C. **Escrita, Gênero e Interação Social**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_, C. **Gêneros Textuais, Tipificação e Interação**. 4ª ed: São Paulo, 2011.
- BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. 308 f. Tese (doutorado em Estudos da Linguagem) UEL. Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília/DF: MEC/SEF, 2006, v.1, 364 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)  
Acesso em: 04/08/2016
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa – 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.  
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>  
Acesso em: 02/06/2017
- BENTES, A. C. Gêneros Textuais: reflexões e ensino. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Gênero e ensino: algumas reflexões sobre a produção de materiais didáticos passa a educação de jovens e adultos**. 4ª ed. São Paulo, Parábola Editora, p. 15 – 31, 2011.
- BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. [et.al] (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. 1ª ed. São Paulo, Parábola Editorial, p. 185 – 208, 2005.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2ª ed. São Paulo: Educ, 2012.
- CRAIG. **Blog de Viagem “18 Tips For Universal Orlando So You Have The Best Time Ever”**, 2018. Disponível em:  
<https://www.ytravelblog.com/tips-for-universal-orlando-resort/>  
Acesso em: 09 abr. 2018.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. 2ª ed. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2007.

\_\_\_\_\_, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros Textuais: reflexões e ensino. In: MARCUSCHI, L. A. et al. **Gêneros textuais e ensino**: uma contribuição do interacionismo sociodiscursivo. 4ª ed. São Paulo, Parábola Editora, p. 33 – 52, 2011.

DENARDI, D. A. C. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professional through genre writing**. 2009. 337 f. Tese (doutorado em Letras) – UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC.

\_\_\_\_\_, D. A. C. The teaching of writing through a genre-based perspective: reporting on a pilot project on English foreign language teacher education. In: V. L. L. Cristovão (Org.). **Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. (p. 221 – 238). Londrina: FAEPE, 2008.

\_\_\_\_\_, D. A. C. Atividade Docente e Desenvolvimento. In: CRISTOVÃO, V. L. **Representações de Professores de Inglês sobre uma experiência de ensino e aprendizagem de escrita mediada pelo procedimento de sequência didática**. Campinas, Pontes Editora, vol. 16, p. 155 – 170, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO F. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

\_\_\_\_\_, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de capacidades linguageiras diversas. **Estudos de Linguística Aplicada**, n. 89, p. 25 – 35, 1993.

ELLIE. **Blog de Viagem “August 2017 Summary & September Travel Plans”**, 2017. Disponível em:  
<https://soultravelblog.com/august-summary-september-travel-plans-2017/>  
Acesso em: 18 jan. 2018.

FERRARINI, M. A. **O Gênero Textual Conto de Fadas Didatizado para o Ensino de Produção Escrita em Língua Inglesa**. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o Outro**: os modos de participação na construção do texto. 1ª ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.

GOMES, L. L. Z. **A Escrita em Espirral como Prática de Ensino-aprendizagem de Escrita no Ensino Médio**. 2018. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – UFU. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG.

HIGOUNET, C. **História Concisa da Escrita**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2003.

HYLAND, K. **Second Language Writing**. 6<sup>th</sup> ed. Nova York: USA, 2009, 299 p.

KOZIKOSKI, E. P. L. **A Produção Escrita em Língua Inglesa nas Interfaces Papel e Blog**. 2007. 143 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

LANFERDINI, P. A. F. Atividade Docente e Desenvolvimento. In: CRISTOVÃO, V. L. **Trabalho do professor no ensino de língua inglesa com sequência didática**. Campinas: Pontes Editora, vol. 16, p. 127 – 152, 2011.

LOUSADA, E.; MUNIZ-OLIVEIRA, S.; BARRICELLI, E. Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 1, p. 627 – 640, 2011.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros Textuais: reflexões e ensino. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. 4ª ed. São Paulo: Parábola, p. 69 – 81, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: reflexões e ensino. In: MARCUSCHI, L. A. et al. **Gêneros Textuais: Configuração, Dinamicidade e Circulação**. 4ª ed. São Paulo: Parábola, p. 17 – 31, 2011.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. In: MACHADO, A. R. **O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil**. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 17 – 42, 2009.

\_\_\_\_\_, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. O Resumo Escolar: uma proposta de ensino. **Leitura e Produção de Textos Técnicos e Acadêmicos**, Londrina vol. 1, n.8. p. 89 – 101, jun. 2005

Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/3638/2940>  
Acesso em: 08/06/2016

MENDES, L. M. B. **Experiências de fronteira: os meios digitais em sala de aula**. 2009. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP. Universidade de São Paulo, São Paulo – SP.

Disponível em: <file:///C:/Users/Ane/Downloads/LinaMariaBragaMendes.pdf>  
Acesso em: 28/12/2017

MILLER, C. R. **Gênero Textual, Agência e Tecnologia**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2012.

MORITZ, M. E. W. Advanced research in English Series: contextualized practices in EFL Teaching assessment. In: TUMULO, C. et al. (Org.). **Reflective reports as a genre: an investigation of contextual configuration and modality features**. Florianópolis, v., p. 67 – 97, 2011.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho representado do professor de pós-graduação de uma universidade pública**. 2011. 239 f. Tese – (Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – PUC. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

OLIVEIRA, H. A. G.; ARAÚJO, D. L. Representações sociais de escrita em curso de formação docente: objeto de ensino e objeto de inserção nas práticas letradas acadêmicas. **Scripta**, v. 21, p. 277 – 298, 2017.

PRETI, D. **Análise de Textos Orais**. 4ª ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glais Sales. Gêneros Orais e Escritos na Escola. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer**. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

SANTOS, M. C. O. T. **Retratos da escrita na universidade**. 1ª ed. Maringá: Eduem, 2000.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. 3ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum**. Estudos de Linguagem, v. 14, p. 569 – 589, 2011.

UR, P. **A Course in language teaching: practice and theory**. 17<sup>th</sup> ed. Cambridge: United Kingdom, 2009, 395 p.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_, L. S. **A Formação Social da Mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.



- vocês façam esses passos também... ah... nós temos aqui/ok? Eu vou dar então dez minutos pra este primeiro passo/think/pros dois primeiros passos/think of three reasons why you enjoyed it/imagine that you are in the middle of that vacation/então think of that vacation... pensem nas três razões das quais vocês gostaram do lugar e listem como lista... imaginem que vocês estão lá/eu vou dar dez minutos pra vocês fazerem isso/só!
- 06 **MORGANA:** ((a professora retorna para o quadro para fazer anotações)) a vacation e não uma viagem a TRIP ((retorna para a mesa do professora e dá o tempo aos alunos, olha para o relógio a cada pouco))
- 07 **MORGANA:** ((a professora permanece em sua mesa e após alguns minutos reforça sobre a atividade do dia)) então a tarefa de hoje é writing and practice/tá? beleza? ((volta a fazer outras anotações no quadro, inserindo o tema, anota os advérbios de sequência(first of all, secondly, after that, after e finally) e depois retorna a mesa do professor))
- 08 **LEILA:** não precisa ser extenso?
- 09 **MORGANA:** aham... it's small/small travel blog... é curtinho como vocês viram no exemplo/curtinho ((conversas paralelas))
- 10 **AMANDA:** professora... o texto dela tá enorme ((risos, se referindo ao texto da aluna Leila))
- 11 **MORGANA:** list ((incompreensível)) secondly and finally/tem três coisas principais lá no meio/first of all/tatatátá/secondly/tatatátá/duas frases/finally/duas frases/cada uma duas frases e acabou-se ((professora chacoalhando os ombros – risos)) mas podem fazer mais curto se vocês sentirem necessidade... tá?
- 12 **FERNANDO:** quanto que você falou... quantas linhas?
- 13 **MORGANA:** eu/eu/assim se você for ver a média de umas seis aqui/se você fizer first of all... aqui/se você pegar cada marcador e se você pensar que cada um você pode introduzir duas FRASES... na... no modelo não tinha esse aqui óh... com seis frases você monta o seu blog... o seu o seu texto... que é uma entrada do blog ((incompreensível))
- 14 **MORGANA:** mas é lógico que se vocês sentirem que precisa por três pra essa aqui/uma aqui/uma ali/pra mim tudo bem... não há o que mude né? não precisa seguir as estruturais... por exemplo... ((silêncio na sala de aula))
- 15 **MORGANA:** if you have me questions you can ask me/if you don't know how to say something and cannot find it ah...or translate something you can ask me... because google translator doesn't help
- 16 **ALUNOS:** ((risos))
- 17 **MORGANA:** sometimes helps sometimes it doesn't/it depends ((silêncio na aula, alunos estão escrevendo seu texto)) ((entrega das produções de texto dos alunos e fim da aula))

### Transcrições das Aulas – Aula 02 (15/05/2017)

- 18 **MORGANA:** I wrote my comments and then you tell me if you have any questions... ah... right ((barulho porta/aluna entrando)) so... I believe that Raquel and Milena don't have writing their text done/you didn't come last Monday
- 19 **ALUNAS:** no!
- 20 **MORGANA:** no! so... what are supposed like to do... is to do the writing text that I asked to do... ah... we can do it like this
- 21 **LARISSA:** isso é pra reescrever professora?
- 22 **MORGANA:** yes rewrite it
- 23 **LARISSA:** tá bom
- 24 **MORGANA:** então quem escreveu vai fazer a reescrita/quem não escreveu vai escrever... eh... só que... olha só... eu dei as... vocês tem as páginas do... do workbook com vocês Raquel e Milena?
- 25 **RAQUEL:** tenho
- 26 **MORGANA:** do workbook tem/então é página cinquenta e sete do workbook... então nós vamos trabalhar assim... em grupos diferentes daquelas que foram feitas... hello ((saudando aluna que chegou atrasada)) atividades diferentes/quem escreveu vai fazer o rewriting/quem não escreveu... vai escrever/eh/a tarefa é workbook a escrita/ah/os direcionamentos da escrita estão no workbook... PAGE... twenty seven... eh... exercise five... five... hoje que dia é mesmo? Quinze né?
- 27 **ALUNOS:** quinze

- 28 **MORGANA:** então eu vou pedir pra vocês fazerem essa escrita e... e escreverem assim ao lado... esse título aqui... e vai ser assim oh... no INSTRUCTIONS porque eu não vou dar instruções/vocês vão fazer/vão ler ali o que é pra fazer/porque da outra vez/quem fez a aula passada recebeu as instruções e fez a escrita certo? quem não fez na aula passada vai fazer direto... sem as instruções... porque hoje é o dia da Reescrita/então isso eu dei a semana passada já... eu tô dando uma chance pra quem não estava fazer hoje... só que coloquem no instructions/porque assim EU fico sabendo que vocês não tiveram a orientação... só por isso/não vale nota nem nada/só mesmo o desenvolvimento de vocês... certo? então aqui oh gente/workbook page twenty seven ((incompreensível/muito barulho de carteiras enquanto os alunos que chegaram atrasados e que estavam se organizando)) as instruções... estão aqui/até vou pedir praaa... alguém ler pra mim/pode ler pra mim? número cinco/think of a vacation that you enjoyed/algum pode ler em voz alta? Por favor?
- 29 **LEILA:** think of three reasons why you enjoyed it
- 30 **MORGANA:** ah... só um minuto/só um minuto/um minuto (( a professora procura um canetão novo na bolsa)) ah... pode começar de novo/começa pelo... THINK né? Think of three reasons that you enjoyed né?
- 31 **LEILA:** isso
- 32 **MORGANA:** thank you! Think of three reasons that you enjoyed it... tah ((professor enquanto escreve no quadro repete pausadamente))
- 33 **LEILA:** think of three reasons why you enjoyed it ((a professora fez a correção no quadro e repetiu novamente de forma pausada))
- 34 **MORGANA:** think of three reasons why you enjoyed it... ok?
- 35 **LEILA:** imagine that you are in the middle of that vacation
- 36 **MORGANA:** imagine that you are in the middle? ((escreveu no quadro sempre repetindo de forma pausada))
- 37 **LEILA:** of that vacation
- 38 **MORGANA:** in the middle of that vacation...
- 39 **LEILA:** and write a short blog entry to describe the vacation
- 40 **MORGANA:** and... write
- 41 **LEILA:** a short blog entry
- 42 **MORGANA:** aham
- 43 **LEILA:** to describe the vacation
- 44 **MORGANA:** to describe the vacation ((a professora escreveu as orientações da apostila no quadro que estava sendo lida pela aluna Leila sempre repetindo pausadamente enquanto as transcrevia)) então ah... a Milena a Raquel e a Fernanda... eh... tem hoje que tentar fazer essa tarefa aqui tá? escrita e entregar... enquanto isso quem recebeu a tarefa escrita com correções vai fazer as correções/se tiver dúvida... pode me perguntar que eu auxílio... tá bom? se vocês PRECISAREM na página cinquenta e sete do workbook tem um blog com uma pessoa contando das férias/vocês podem olhar pra se inspirar... tá bom? então agora cada um vai trabalhando a sua reescrita/se tiver dúvidas perguntem ((a professora verifica os trabalhos em cima da mesa)) a Daniele não está... eu vou pedir pra Adriane me ajudar... fica mais fácil de ser... vamos ver aqui ((a professora chama a pesquisadora para organizar as atividades e separar)) quais eu tenho as cópias... e quais que não tem... as que não tem... o original... a gente põe numa pilha... as que não tem a gente põe em outra pilha/aqui é cópia cópia... cópia... original... original... original ai se puder aí as que tem... ah... cópia e aí as que não tem/se vocês quiserem gente eu tenho aqui a página cinquenta e sete que pode dar uma ajudadazinha... pra vocês se inspirarem... ok? ((professora passou nas carteiras entregando as cópias da página cinquenta e sete))
- 45 **VANESSA:** aqui nesses dados tem que... eu não entendi
- 46 **MORGANA:** ah... eh... na verdade é o seguinte... eu só fiz isso pra reforçar ((incompreensível))
- 47 **VANESSA:** sim
- 48 **MORGANA:** então olha só/nesta frase... você tem... essa frase ela não precisa terminar... na minha avaliação eh... fica estranho... porque se se você colocou besides close to the most famous beaches of Santa Catarina/você teria que dar uma continuidade... entende? eh... pensa em português/além de eu estar próxima das praias mais bonitas de Santa Catarina/não dá ideia de continuidade? então aqui ela PRECISA estar junto porque ela é continuação/ela é subordinação
- 49 **VANESSA:** é só pra... é só pra neste caso especificamente/que precisa continuar né?

- 50 **MORGANA:** o besides of this style ele não é uma nova frase... ele vai ser ((incompreensível))  
uma oração/((incompreensível)) é pra dizer que aqui junta...
- 51 **VANESSA:** que é continuação
- 52 **MORGANA:** oh tá vendo/ela vem pra cá
- 53 **VANESSA:** Mais pode colocar vírgula aqui
- 54 **MORGANA:** é isso aí/vírgula ai coloca aqui... tá?
- 55 **VANESSA:** ok
- 56 **MORGANA:** você consegue pesquisar? eu gostaria que você pesquisasse... que... o que é a  
preposição que a gente coloca na frente de cidades países e estados... which prepositions do I  
use for countries nationalities and cities/pesquisa... depois eu vou falar sobre isso... mais  
pesquisa que assim você vê... eu vou te passar alguns pra você... olhar.. sem o nome do  
colega... pra você analisar quais são os erros mais comuns... ai você pode anotar depois
- 57 **VANESSA:** muito obrigada
- 58 **MORGANA:** tá bom ((a professora voltou para a mesa em que estava a pesquisadora depois  
que ela separou as atividades)) ok todo mundo tá ocupado... então aqui... esses aqui todos os  
alunos estão presentes...beleza/estes estão presentes né? esses todos tem o original e uma  
cópia... né? não estes estão sem o original né? então tá certo
- 59 **PESQUISADORA:** Isso
- 60 **MORGANA:** Esse aqui o que que é?
- 61 **PESQUISADORA:** são cópias
- 62 **MORGANA:** tudo cópia?
- 63 **PESQUISADORA:** aham
- 64 **MORGANA:** aqui tá sem cópia? Então falta... tá bom
- 65 **ISADORA:** ((fez algum questionamento sobre o texto)) ((incompreensível))
- 66 **MORGANA:** não é aqui/porque oh... eles não é uma coisa saquista... ((barulho porta)) they are  
ok? ((a professora voltou para o quadro e fez algumas anotações, enquanto isso os alunos  
reescrevem o texto, e se dirige aos alunos novamente)) I need you put your names on the  
attendance LIST... list... if you have questions (let you know) ((tossiu)) I'm sorry ((barulho  
porta/aluno chegou atrasado)) hello!
- 67 **FERNANDO:** hello
- 68 **MORGANA:** Fernando... here is your TEXT... Fernando ((tossiu)) read the comments and  
then rewrite ok? ((silêncio na sala de aula, instantes depois a professor se dirige aos alunos))  
I'm going to give you time until eight o'clock/is that ok? Pra quem tá escrevendo ele pra quem  
tá reescrevendo?
- 69 **ALUNOS:** aham
- 70 **MORGANA:** pra quem tá escrevendo pode continuar/é que depois as oito horas eu vou... dar  
explicação... continuar né mais uns minutos ai pra quem tiver escrevendo pode até  
pausar/prestar atenção/depois voltar a escrever/deixar no meu escaninho se preferirem se  
precisarem tá?
- 71 **STELA:** (profe/eu não entendi se... é pra escrever for aqui?)
- 72 **MORGANA:** ah... escreve FOR porque for eh... period of time
- 73 **STELA:** sim
- 74 **MORGANA:** all right?
- 75 **STELA:** thanks ((Silêncio na sala de aula, alguns instantes depois os alunos chamam a  
professora em suas carteiras para pedirem orientações, conversam entre si com o tom de voz  
baixo, tornando incompreensível a conversa. Depois das orientações a professora retorna para a  
lousa e continua fazendo anotações. Olha para a aluna que está vindo entregar o trabalho e  
pergunta))
- 76 **MORGANA:** fez tudo?
- 77 **VANESSA:** ((incompreensível)) profe é assim... pode colocar ((incompreensível))
- 78 **MORGANA:** it's possible
- 79 **VANESSA:** é in né? eu acabei de colocar o in ((risos)) o of também eu os in também caberia  
né ((incompreensível pelo tom de voz baixo, a aluna estava tirando dúvidas sobre preposições))
- 80 **MORGANA:** The the
- 81 **VANESSA:** eu coloquei em todas né
- 82 **MORGANA:** sim sim mais aí na forma negativa poderia tentar realizar as preposições no  
sentido de em pode ser in on ((incompreensível)) aqui o certo sim seria in
- 83 **VANESSA:** aham eu coloquei on
- 84 **MORGANA:** mas aqui of the está certo/é isso mesmo/thank you
- 85 **LEILA:** profe como que eu posso traduzir we tap with her

- 86 **MORGANA:** we tap with her... eh... (I had to put up with her) ah... eu tive que aguentá-la
- 87 **LEILA:** no sentido de suportar né
- 88 **MORGANA:** eh... é que é mais usado isso ok?
- 89 **LEILA:** aham
- 90 **MORGANA:** o stand é mais usado no sentido figurativo ((incompreensível)) ((instantes depois)) ok... five minutes/I'll invoice prepositions and then... ah... ((incompreensível)) ((risos))
- 91 **LEILA:** profe você conseguiu ver a questão das provas orais?
- 92 **MORGANA:** I didn't finished... mas eu vou terminar... eu comecei a estudar/já tenho alguns/já tenho quatro/eu consegui quatro... faltam mais... acho que mais quatro... mais dez... doze doze... mas até o mês que vem eu termino/é porque semana que vem eu tenho redistribuição das aulas ((risos)) o semestre inteiro o que é que eu posso fazer... eu sou a coordenadora não é? Eu tenho que fazer redistribuição... eu tenho que ver quem precisa de disciplina especial... eu tenho que... sabe essas pessoas que ficam em dependência sabe? Essas pessoas que ficam em dependência e depois a gente tem que encaixar num lugar/a pessoa tá quase jubilando e você tem que dar um jeito? Por exemplo ((risos)) eu vou ter que fazer isso/aí essa semana eu tenho essa tarefa/ai não tem como/então... eu não vou prometer que eu vou conseguir pra amanhã/eu acho que eu não vou... porque eu preciso hoje e amanhã já ter um... um BOM esboço da distribuição... tá? mas no fim de semana que entra agora... eu tenho um tempo... porque no passado/no fim de semana passado eu não consegui terminar... eu comecei e ainda não terminei
- 93 **LEILA:** eu só queria ver
- 94 **MORGANA:** eu sei que vocês tem direito... direito ao feedback/a oral demora mais do que a escrita/porque eu escuto/eu faço comentários de cada aspecto é mais demorado sabe ((o aluno Fernando vai até a professora para tirar dúvidas e faz suas perguntas em tom de voz baixo; ela dá as orientações para ele, mas como alguns alunos já haviam entregue os textos há muita conversa paralela, impedindo de entender as orientações dadas pela professora, depois de um orientá-lo ela se dirige à todos os alunos da classe))
- 95 **MORGANA:** Ok, so... now I'm going to explain a little bit... of... about PREPOSITIONS do you like prepositions? ((alunos acenam com a cabeça fazendo sinal de mais ou menos)) any difficult in English? Porque às vezes o EM... em português pode ser in on 172rase não é? Então assim ((ruídos – problema áudio)) from behind between... não tem problema né/porque from behind não é... it's simple but when we have in on and AT there are some TIPS for you to use that appropriate/so... when we talk/do you know that we have in on and at sometimes referring to places and the same in on at sometimes referring to time... eh... it's very important to get the right/so... that you use language with precision... precision... com/prá você usar a língua precisão as preposições so... prepositions of places in on at right IN... realmente inside né so you say in the classroom... in the shop... in my house... in the classroom... inside of these.. we also use IN... eh... we also use in... deixa eu apagar vou escrever aqui pra aparecer... ((escrevendo na lousa e repetindo)) IN Pato Branco... in London... in... Paris... in New York... in São Paulo in Rio de Janeiro... right so... CITIES... we CITIES... we use IN... right? and then in Minas Gerais... in Amazonas... in Arizona... in STATES you use IN too/so... ((volta a escrever na lousa repetindo)) in Arizona... Minas Gerais... states... and we also say in Brazil... in Portugal... in Argentina... and we also say in THE USA all right/the US/so... countries... in... in Australia... in New Zeland... in the CLASSroom... in the park... aham... eh we say in the PARK... but we say on the BEACH... ((termina de escrever na lousa e se dirige aos alunos)) in the park we have bounderies... vocês tem limites/o parque tem um limite certo? ele pode até não ter um MURRO assim mas tem um limite que marca... that então you say in the park... eh... mas você fala on the beach porque não tem limite muito claro de onde termina... ou de onde começa/até tem onde termina e onde começa/mas não tem uma cerca/não tem algo que limite como um parque... então é mais aberto/so you say on the beach... on the beach/que é mais difícil de você colocar os limites/you say in the mountain... in the MOUNTAINS ((escrevendo na lousa novamente e repetindo)) in the sea... in the sea também but on the beach.. tá? ah... eh... what else? On... eh... on the cost... no plural... on the TABLE... the POSTER is on the wall/então você o significado aqui de superfície/então a superfície ((aluno tossiu)) então o 172rase172 está na parede/tu vê que ele não está em cima assim... ((fazendo demonstração com as mão sobre a mesa da professora)) mas ele está na parede/ele está na superfície/então... ((volta a escrever na lousa repetindo pausadamente)) on the WALL... eu só posso falar in the wall se eu estiver colocando um tijolo assim... tá? ((fazendo gestos com as

- mãos)) se vocês tem aquela música another breaking in the wall/mas aqui de colar né on the wall
- 96 **VANESSA:** oh professora você só pode usar essa regra pra espaços e limites a de tempo... cria um limite né/você já não precisa...
- 97 **MORGANA:** é até onde você tem como ver... é verdade/mas no sentido de superfície?
- 98 **VANESSA:** superfície
- 99 **MORGANA:** superfície superfície on the beah/on the cost/on the wall/on the sofa... ah... acho que só/mas on the sofa/on the table... ((volta a escrever na lousa repetindo pausadamente)) SOFA... no tapete on the mat... on board/abordo... abordo... e aí/é on the mat no tapete... on board... abordo... eh... in facebook... in facebook... in whatsapp... online ((risos)) right... AT we say in my house but we say AT HOME I'm at home... yes ((anota na lousa novamente repetindo)) at home ah...at SCHOOL... she's at school/ela tá na escola/the child is at SCHOOL... ahmm... até você pode falar I work in a school or I work at school/os dois são corretos/especificamente falando o AT tem uma pequena diferença quando a gente usa o at significa menos TEMPO você fica mais/tem um sentido assim de menos tempo/mas não assim seguido risca sabe? Se for ver ah... se estou lá no clube ah tá tá tá... tô com menos tempo/mas na verdade os dois são corretos/o mais usado é o at school eh at home/at school/at work
- 100 **FERNANDO:** why in... why in my house and at home?
- 101 **MORGANA:** No no reason é o uso/não tem assim uma regra/é o uso/algumas coisas são assim porque usam assim/algumas tem um pouco de... de lógica que nem de superfície aqui... oh é mais fechado aqui né... at home/ at school/at work... at...
- 102 **LEILA:** at night at night
- 103 **MORGANA:** ai vai aham at night ((anota o exemplo da aluna no quadro)) mas é um bom exemplo porque daí não tem como misturar/quando a gente começa a ensinar daí tem que aprender a categorizar... né? o que que é tempo/o que que é espaço... tá/at work/at SEA in the SEA... the fish in the sea/os peixinhos do mar/mas eu/o marinheiro que tá com o barco ao mar... at sea
- 104 **LEILA:** in the bus... at the bus or in the bus?
- 105 **MORGANA:** in the bus/ON the bus/ON the bus/on the bus tu põe aí/bem lembrado on the bus... in the car mas on the bus... bem lembrado por algum 173rase173 é on the bus
- 106 **FERNANDO:** essa... essa eu aprendi no inglês mas eu não sei se está certo/foi a explicação que me deram... um dia
- 107 **MORGANA:** ah? Ah?
- 108 **FERNANDO:** é... quando você fica em pé no meio de transporte você pode usar on ou se você fica sentado é in
- 109 **MORGANA:** on in on the bus... in the airplane... ah é faz sentido... in the train...mas você pode sentar no ônibus também
- 110 **FERNANDO:** não mas é se existir/se existir a possibilidade de ficar em pé
- 111 **MORGANA:** existe/ah tá... tá bom
- 112 **FERNANDO:** então isso foi o que me falaram/eu não sei se está certo
- 113 **MORGANA:** é faz sentido viu... boa... boa dica
- 114 **FERNANDO:** eu não sei se é tipo um macete ou uma informação errada
- 115 **MORGANA:** eu só/eu juro por Deus gente/eu só aprendi isso do on the bus porque eu cantava pro meu filho ((risos)) que tinha uma musiquinha the wheels on the bus go round and round round and round ((cantando, risos)) só por isso que eu aprendi o on the bus ((risos)) o que eu me lembro é wheels on the bus... ok ((barulho da porta aluna entrando na aula para a aula seguinte)) hello... ((saudando a aluna que chegou))
- 116 **ALUNA:** hello ((aluna que não fazia a disciplina de LI entra na sala e fica aguardando para a aula seguinte))
- 117 **MORGANA:** ok então o at/on... on the bus... in the car... in the airplane... on the motorbike/on the motorbike... on the motorbike/on a bicycle... on a bicycle também... mas é sim com uma barca... aí nós temos o barquinho porque se for FISH... né... é IN... ((anotou na lousa e continua a fala)) parece que nós estamos na universidade né e nós estamos mesmo/at school/at sea... at...
- 118 **LEILA:** the church... at the church
- 119 **MORGANA:** at church ou in church também pode/at church ou in church aham...e quando vocês/não é o lugar mas quando a gente está a vontade é IS é IS... mas aí não/é de inglês né... ((a professora anotou na lousa novamente)) é assim/at IS... estou a vontade at RANDOM aleatoriamente... algumas preposições... ok/so... IN IN IN for time/a gente vai usar pra ano

- meses estações do ano períodos do dia... tá/então ano... year in twenty seventy ((anotando na lousa)) por exemplo... in nineteen fifty-four months... January/February babababa data é diferente... year months seasons/as estações né in the SUMMER... in the winter... my children were born in ((incompreensível)) one in Brazil and other in England.... Interesting né... in the morning/in the afternoon/in the evening/but at night so... ((volta a escrever na lousa)) morning... in the morning... in the
- 120 **LEILA:** we can swim in or at? or we can...
- 121 **MORGANA:** both both ((volta para a lousa repetindo e escrevendo)) in the morning... in in the afternoon... in the evening... but we say at night... then ON datas IN twenty seventeen BUT on e mês seventeen/or...maybe mês seventeen... DATE aff... e agora? ((se referindo ao canetão que a tinta está acabando)) date on... march... tenth/se eu tiver o dia eu coloco ON/e os dias da semana que são ON e holiday ah... ah... about holiday... ON Christmas day... tem dia/dia vai on ((volta a escrever na lousa)) on Monday/on Tuesday... Wednesday... Sunday... Christmas day... on Christmas day... é aqui é uma abreviação ou abreviatura de Natal né Christmas Christmas Merry Christmas
- 122 **LEILA:** time on time?
- 123 **MORGANA:** ah... on time ok/very good/on time a little time you are on time/if you arrived at seven thirty for this CLASS you are ON TIME you are PUNcTual ((anotou na lousa e repetiu)) on time... eh... it's like this... is to do is related... to... being PUNcTual... IN TIME é quando você chega a tempo de fazer algo não exatamente na hora/mas com tempo suficiente para fazer algo... in time/ah you are just in time for surfer/chegou na hora de surfer ((barulho porta, outra aluna entrando para a aula seguinte)) hello
- 124 **FABIANA:** hello ((aluna que faz a disciplina de LI chega atrasada para a aula))
- 125 **MORGANA:** Fabiana is just in time for preposition review ((risos)) ok então a diferença é on time and in time certo tem uma diferença de sentido/ok... então AT/on a gente viu né? então tem haver com o dia uma data/se eu tiver só o mês eu uso in/se eu tiver só o ano eu uso in/mas se eu tiver a data colocada se eu tiver o dia eu uso ON e eu não falo ON Christmas day/mas se eu falar só no Natal eu falo AT Christmas porque tem dia/eu não falei dia... vejam que aqui SunDAY MonDAY the kye the word is day... ahumm... ((anota na lousa repetindo)) at Christmas... at Easter... ON new year's EVE... na véspera do ano novo... porque aí se refere a um dia... ((anota na lousa repetindo)) on new year's eve... ok this is for/about prepositions e aí... tá então hoje um... eh fizemos eu voltei aqui na revisão de preposições com a escrita o que é que nós fizemos hoje/quem já tinha escrito fez a reescrita... olhou os meus comentários/o que não estava claro vocês me perguntaram e escreveram pronto/quem não esteve a semana passada... escreveu/daí a tarefa é vocês reescreverem... e quem não precisou de reescrita porque fez realmente muito bem... eu pedi pra que analisasse as tarefas dos colegas sem por o nome/eu tirei o nome de todo mundo/prá não identificar né/porque é um sinal de respeito/eu pedi pra aluna analisar que tipo de problema são comuns e isso tinha um pensamento assim sobre como dar aula... se chama assim DIFFERENTIATION então nós tínhamos diferen/eu usei diferenciação em sala/não teve todo mundo fazendo a mesma coisa porque não seria relevante adequado/então por isso diferenciação/é muito difícil dar diferenciação na oralidade mas na escrita funciona bem ok Leila what did you find out these common problems?
- 126 **LEILA:** maybe capital letters
- 127 **MORGANA:** capital letters olha lá a Leila deu um feedback CAPITAL LETTERS when when do we when the people make a mistake? be back/they should use capital letters but they do not do?
- 128 **LEILA:** ah...nome próprio
- 129 **MORGANA:** nome próprio capital letters teve pronomes que não foram usadas? O que mais?
- 130 **LEILA:** pronomes
- 131 **MORGANA:** pronome que tipo de pronome?
- 132 **LEILA:** I
- 133 **MORGANA:** I I é sempre uma discussão/então ok ((anota na lousa novamente e repete)) I... proper names...
- 134 **LEILA:** tittle
- 135 **MORGANA:** ti/another problem aaaah... some people forgot to put a tittle/it's a BLOG estudem os gêneros/os gêneros até... cansar o gênero blog pede título you need a tittle simple... anymore?
- 136 **LEILA:** ((incompreensível)) they didn't use the past simple
- 137 **MORGANA:** ah... ok and another problem é o uso de PRESENT PERFECT a gente não usa o presente perfect quando tem um advérbio de tempo que determine o tempo ou que tem um

sintagma adverbial/como que se fala assim sintagma adverbial em inglês? Eu pus aí nas correções

138 **STELA:** adverbial

139 **MORGANA:** adverbial?

140 **STELA:** phrase

141 **MORGANA:** phrase não é frase é sintagma/ok very good thank you/I see you tomorrow if you have finished you put the work in my escaninho/quem anyone please erase the board for me? Thank you bye ((fim da aula))

## Produções de texto dos alunos

### *Primeira e Segunda Versões de um Blog de Viagem*

#### **1ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem***

- \* Because I like beach
- \* My friends were there
- \* I did a lot of shopping

I went to beach on January vacation with my boyfriend's family. We stayed ten days and it was really cool. We had coincidence of our friends being in the same place, so we ended up spending most of time with them.

First of all, as we arrived at night we arranged to meet at the bowling alley to drink and have fun.

Secondly, we went to beach to walk and see the sea.

Finally, we all went away it was a tiring day, but a lot of fun.

(STELA, 2017)

#### **2ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem***

##### My Beach Vacation

I went the beach in January vacation with my boyfriend's family. We stayed for ten days and it was really cool.

There as a coincidence our friends were in town, so we ended up spending most of the time with them.

First of all, as we arrived at night, we arranged to meet at the bowling alley to drink and have fun.

Secondly, we went the beach to walk and see the sea.

Finally, we all went away it was a tiring day, but a lot a fun.

(STELA, 2017)

**1ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem***

I've been in Fortaleza in 2015. First of all, this city has different culture and people, because it is located in the Northeast from the Brazil and I'm from the South.

Secondly, Fortaleza has delicious food, with different condiments. Finally, it has beautiful landscapes, beaches and natural beauty. It's great!

(FERNANDO, 2017)

**(Fernando) – 2ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem***

I was in Fortaleza in 2015. First of all, this city has different culture and people because it is located in the Northeast from the Brazil and I'm from the South.

Secondly, Fortaleza has delicious food, with different condiments. Finally, it has beautiful landscapes, beaches and natural beauty. It's great!

(FERNANDO, 2017)

### **1ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem***

- \* My family
- \* The beaches
- \* Rest

#### Family Trip

I and my husband decided to travel to Florianópolis. First of all, the intention was to rest, but, also to take our son to meet the sea.

Secondly, we would like to visit and stay a few days with our relatives who lived there in Floripa. We would know tourist points from there. It was a wonderful trip, the way we imagined it.

(AMANDA, 2017)

### **2ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem***

#### Family Trip

My husband and I decided to travel to Florianópolis. First of all, our intention was to rest, but, also to take our son to see the sea.

Secondly, we wanted to visit our relatives and stay a few days with them who lived in Floripa. We wanted to know the tourist points there. It was a wonderful trip, the way we imagined it.

(AMANDA, 2017)

### **1ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem***

#### Trip to Buenos Aires

We traveled with a group of students the universaty.

After arriving in the city, first we were dining in a very comfortable and good restaurant.

Secondly, we went to see the city, passing by some fairs that take place every Sunday.

Finally, we went to visit tourist places like the pink rose and obelisco that is in the center of the city.

(PATRÍCIA, 2017)

### **2ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem***

#### Trip to Buenos Aires

We traveled with a group of students from the universaty.

After arriving in the city, first we were dining in a very comfortable and good restaurant.

Secondly, we went to see the city, passing by some fairs that take place every Sunday.

Finally, we went to visit tourist places like the Pink Rose and Obelisco that are in the city center.

Then we went back to our town, Pato Branco.

(PATRÍCIA, 2017)

### 1ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem*

\*Beach beautiful

\*Delicious food

\*Affectionate (people)

#### Sardegna

We've been in Sardegna on vacation in 2009.

First of all we arrived on the beach with ship after 12 hours of travel, we went to my friend's house, take a shower, after, we went for a walk and to know place news.

The "Sardos" are affectionate people, they are nice and beautiful people.

Finally, we went to restaurant, they food are special, very fish and cheese special.

I would to come back one day.

(LARISSA, 2017)

### 2ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem*

#### Sardegna

We went to Sardegna on vacation in 2009.

First of all, we arrived on the beach with a ship, after 12 hours travelling.

We went to my friend's house, we took a shower and later we went for a walk, to know new places.

The "Sardos" are affectionate, nice and beautiful people.

Finally, we went to a restaurant, their food has a lot of fish and cheese it's very special and delicious.

I would like to come back one day, maybe live too.

(LARISSA, 2017)

### **1ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem***

I have been Florianopolis, since last year, unconditionally beautiful and unforgettable. It's been sunny and fun. I had several good moments, and I met good persons, in my free time I've made friends forever my life, i have been in the beach, swimming in the sea and running along the shore.

Furthermore, i've been to some pub and it was wonderful, had beer at will. The food at this pub was not the best, but the friends made the difference. I would like to go back to Floripa. It's amazing.

(GABRIEL, 2017)

### **2ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem***

Knowing New Places: Florianopolis

by Gabriel, 15 May

Last year, I went to Florianopolis in Santa Catarina, was unconditionally and unforgettable. It's been sunny and fun. I loved! I had several good moments, and I met good persons in my free time, and I've made friends forever my life. I went to the beach, I swan and ran very fast along the shore.

Furthermore, I went to some pubs and it was wonderful, and I bought lots of beer.

The food at this wasn't the best, but the friends made difference. I would like to go back to Floripa. It's amazing.

I'll be back for sure, because I liked this place. I didn't just like the ocean waves alone, because of the nausea. But was almost perfect.

(GABRIEL, 2017)

**1ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem***

## Itapema's Beach

First of all, Itapema is my favorite beach since I was a child. When I got married I introduced this beach to my husband and then to my children.

Secondly, this place appeals to me because it is perfect for children to be calm, besides being close to the most famous beaches at Santa Catarina.

Finally, I think this tradition of going every year will continue in our family.

(VANESSA, 2017)

**2ª versão de produção de texto de um *Blog de Viagem***

## Itapema's Beach

First of all, Itapema is my favorite beach since when I was a child. When I got married I introduced this beach to my husband and then to my children.

Secondly, this place appeals to me because it is perfect for children to be calm, besides being close to the most famous beaches of Santa Catarina.

Finally, I think this tradition of going every year will continue in our family.

(VANESSA, 2017)