

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS / INGLÊS

JOEL JOACHIM SAALFELD

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS: O GÊNERO
"THANK YOU LETTER" EM UMA TURMA DE ESCOLA DE IDIOMAS.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CURITIBA

2015

JOEL JOACHIM SAALFELD

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS: O GÊNERO
"THANK YOU LETTER" EM UMA TURMA DE ESCOLA DE IDIOMAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras Português / Inglês, dos Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas e Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^ª. Me. Fernanda Deah Chichorro

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvana Ayub Polchlopek

CURITIBA

2015



TERMO DE APROVAÇÃO

GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO DE LÍNGUAS: O GÊNERO "THANK YOU LETTER" EM UMA TURMA DE ESCOLA DE IDIOMAS

por

JOEL JOACHIM SAALFELD

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi apresentado em vinte e três de novembro de dois mil e quinze como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado no curso de Letras Português/Inglês. O candidato foi arguido pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.

Fernanda D. C. Baldin/ Silvana
Professora orientadora

Silvana Ayub Polchlopek,
Professora co-orientadora

Elizabeth Pazello
Membro titular

Jacqueline Andreucci Lindstrom
Membro titular

- O Termo de Aprovação assinado encontra-se na Coordenação do Curso -

A meus aprendizes, que sempre me ensinam.

E à minha família, apoiadores incondicionais
e exemplos de conduta, formadores maiores de meu caráter.

AGRADECIMENTOS

Para que o caminho até a realização deste trabalho fosse possível, tive a honra de contar com o inestimável apoio de pessoas a quem gostaria de agradecer: a meus professores, pelo caráter humano, imbuídos de uma confiança contagiante que ajudou a confirmar minha vocação para a docência; especialmente, à Professora Ana Valéria Bork, orientadora do pré-projeto antecedente a este trabalho e de outros tantos momentos acadêmicos; à Professora Silvana Ayub Polchlopek, pelo estendido tempo de orientação desta pesquisa e por sua confiança e dedicação quase que materna; à Professora Fernanda Deah Chichorro, por sua orientação final da pesquisa e colaboração, determinantes para a realização do trabalho; às Professoras Maria Lúcia de Castro Gomes e Ana Paula Petriu Ferreira Engelbert, pelos valiosos ensinamentos ao longo de dois anos de participação no PIBID de Inglês; aos meus professores Mirian Sester Retorta, Rossana Aparecida Finau, Zama Caixeta Nascentes, Luciana Pereira da Silva, Paulo Juarez Rueda Strogenski, Juarez Poletto, Roberlei Bertucci, Adriana Cabral, Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes, Márcia Regina Becker, Regina Helena Urias Cabreira, Rita de Cássia Marriott, Edson Domingos Fagundes, Luiza Kasdorf, Jaqueline Bohn Donada, Angela Maria Rubel Fanini, Almir Correia, Maurini de Souza Alves Pereira, pelos exemplos de humanidade, postura ética e dedicação honesta à docência.

Deixo também especial agradecimento a Maria Rute e Mirian, coordenadoras acadêmicas da instituição onde leciono, local em que a pesquisa foi aplicada. O excelente ambiente de trabalho e o interesse por pesquisa e extensão representam, entre outros fatores, a seriedade da escola.

A meus amigos Andrius, Wesley, Guilherme e Thiago, pelos momentos divididos e lições de vida que aprendemos juntos ao longo da graduação.

Sobretudo, agradeço a minha família: a meus pais e irmão – pelo protagonismo em todos os momentos de meu desenvolvimento enquanto ser humano; a Norma e Míria, pela motivação e exemplos de paixão pelo ensino.

RESUMO

SAALFELD, Joel Joachim. **Gêneros textuais e ensino de línguas:** o gênero "thank you letter" em uma turma de escola de idiomas. 2015. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português / Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

Embora o conceito de gênero não represente algo inteiramente novo na área acadêmica, sua relevância ainda é bastante marcada em grande parte dos estudos relacionados ao ensino de línguas. Mais especificamente no ensino de Língua Estrangeira (LE), os gêneros textuais parecem introduzir um novo paradigma para as abordagens e um desafio aos linguistas aplicados, figurando em um número crescente de pesquisas. Este trabalho empreendeu uma análise descritiva da aplicação de uma sequência didática para o ensino-aprendizagem do gênero escrito *thank you letter* a uma turma de Inglês como língua estrangeira (EFL) de um centro binacional de cultura. As investigações foram de base qualitativo-interpretativista e participativa. O referencial teórico fundamenta-se no interacionismo sociodiscursivo (ISD) como corrente teórico-metodológica para análise da linguagem e definição do conceito de gêneros. Como pressupostos teórico-metodológicos utiliza-se Schneuwly e Dolz para intervenções didáticas à luz do ISD e a proposta de sequências didáticas de Schneuwly, Dolz e Noverraz para o ensino-aprendizagem de gêneros. Com base no procedimento de sequências didáticas, a metodologia se desdobrou nas etapas: i) revisão de literatura; ii) desenvolvimento de modelo didático e sequência didática para ensino-aprendizagem de escrita do gênero *thank you letter*; iii) aplicação do plano em sala de aula e coleta de dados; iv) análise dos dados coletados. Ao final, verificou-se a plena viabilidade da proposta no ambiente em que foi pesquisada, apesar das limitações de tempo e do currículo pré-estabelecido pela instituição. O trabalho com a sequência didática não apenas levou à apropriação de um novo gênero escolar escrito, mas também ao desenvolvimento de capacidades de linguagem mobilizadas quando o aluno se comunica nesse gênero.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Ensino de língua estrangeira. Gêneros textuais. Sequências didáticas. Thank you letter.

ABSTRACT

SAALFELD, Joel Joachim. **Text genres and language teaching: the genre "thank you letter" in a language school classroom.** 2015. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português / Inglês) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

Although the concept of genres is not completely new to the academic realm, its relevance is still quite marked in a great deal of studies related to language teaching. More specifically in foreign language teaching (FLT), text genres seem to introduce a new paradigm to the approaches and a challenge to applied linguists, appearing in a growing number of inquiries. This study carried out a descriptive analysis of the application of a didactic sequence for the teaching and learning of the written genre *thank you letter* to a class of English as a Foreign Language (EFL) in a binational cultural center. The investigations were of qualitative, interpretive and participatory basis. The theoretical references are focused on socio-discursive interactionism (SDI) as a theoretical and methodological framework to analyze language and define the concept of genres. Some theoretical and methodological assumptions by Schneuwly and Dolz were considered for didactic interventions in the light of SDI, as well as the model of didactic sequences proposed by Schneuwly, Dolz and Noverraz for the teaching and learning of genres. Based on the didactic sequences procedure, methodology unfolded into the following stages: i) literature review; ii) development of a didactic model and didactic sequence for the teaching and learning of the written genre *thank you letter*; iii) implementation of the plan in the classroom and data collection; iv) analysis of the collected data. The viability of the proposal in the context where it was researched could be verified, despite the time constraints and pre-establishment of curriculum by the institution. Working with the didactic sequence not only led to the appropriation of a new written school genre, but also to the development of language skills that are mobilized to communicate through this genre.

Keywords: Applied Linguistics. Foreign language teaching. Text genres. Didactic sequences. Thank you letter.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....	30
FIGURA 2 – ESQUEMA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	34
FIGURA 3 – <i>THANK YOU LETTER</i> DE CASAL PARA UMA BANDA QUE TOCOU EM SUA FESTA DE CASAMENTO.....	38
FIGURA 4 – <i>THANK YOU LETTER</i> DE DOIS PAIS A UM MÉDICO POR HAVER CUIDADO DE SEU FILHO, AGRADECENDO-O PELA SUA GRANDE HUMANIDADE E PROFISSIONALISMO EM UM MOMENTO DIFÍCIL	39
FIGURA 5 – <i>THANK YOU LETTER INSTITUCIONAL</i> DE UMA ORGANIZAÇÃO FILANTRÓPICA A UMA OUTRA FUNDAÇÃO, POR UMA DOAÇÃO DE 810 MOCHILAS COM MATERIAIS ESCOLARES.....	40
FIGURA 6 – <i>THANK YOU LETTER</i> DE UMA CRIANÇA A SEUS “ <i>GARDENING FRIENDS</i> ” PELA AJUDA PRESTADA	41
FIGURA 7 – <i>THANK YOU LETTER</i> DE UMA CRIANÇA PARA UMA INSTITUIÇÃO QUE FEZ DOAÇÕES.....	41
FIGURA 8 – PRODUÇÃO INICIAL (PI) DO ALUNO 01	49
FIGURA 9 – PRODUÇÃO INICIAL (PI) DO ALUNO 02	50
FIGURA 10 – PRODUÇÃO FINAL (PF) DO ALUNO 01	52
FIGURA 11 – PRODUÇÃO FINAL (PF) DO ALUNO 01	53

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PLANEJAMENTO GERAL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	44-45
QUADRO 2 – PERGUNTAS FEITAS AOS ALUNOS PARA A REVISÃO COLETIVA, CONFORME NÍVEIS DE ANÁLISE	46
QUADRO 3 – ENUNCIADO DE PRODUÇÃO DA <i>THANK YOU LETTER</i> , ANTES DA PI ..	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1 Interacionismo Sociodiscursivo.....	20
2.2 Gêneros textuais e ensino de línguas.....	22
2.3 Gêneros textuais e o ensino de línguas estrangeiras.....	26
2.4 Sequências didáticas.....	27
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	32
3.1 Estrutura das sequências didáticas.....	34
3.2 Contexto da pesquisa.....	37
3.3 Análise do modelo didático.....	38
3.4 A sequência didática planejada.....	44
3.5 Análise das produções e discussão de dados.....	47
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	58

1 INTRODUÇÃO

A despeito da grande emergência recente de estudos sobre o conceito de gêneros, deve-se entender que não se trata de uma noção nova. Ao contrário, tal forma de categorização remonta a tempos antigos: Platão já se preocupava em pensar cientificamente sobre gêneros. Marcuschi (2009) traça um breve panorama evolutivo do estudo desse conceito:

A expressão *gênero* esteve, na tradição ocidental, especialmente ligada aos gêneros literários, cuja análise se inicia com Platão para se firmar com Aristóteles, passando por Horácio e Quintiliano, pela Idade Média, o Renascimento e a Modernidade, até os primórdios do século XX. Atualmente, a noção de gênero já não mais se vincula apenas à literatura, como lembra Swales (1990: 33), ao dizer que “hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”. É assim que se usa a noção de gênero textual em etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística. (MARCUSCHI, 2009, p.147, grifo do autor)

Mais recentemente, no final do século XX, o estudo dos gêneros alcançou enorme relevância em várias disciplinas. Sem ousar empreender uma descrição detalhada sobre a sua total abrangência, deve-se pontuar que os gêneros vêm contribuindo de uma forma bastante positiva para os estudos relacionados às linguagens e, principalmente, para a didática das línguas. Tal contribuição não se dá unicamente por meio do emprego desta ou daquela teoria de gêneros em uma ou outra abordagem de ensino. Mais marcadamente, talvez, essa contribuição se dê a partir das reflexões teóricas que os gêneros trazem ao estudo das línguas em geral, e à sua relação com uma visão do ser humano. Estudar gêneros, hoje, não apenas “está na moda” (MARCUSCHI, 2009): é uma necessidade premente, posto que amplia horizontes no tocante às concepções de linguagem.

O interesse por estudos nessa área nasceu e cresceu ao longo de contatos proporcionados pela graduação em Letras: inicialmente, no estudo de diferentes correntes teóricas de gêneros em disciplinas ligadas ao ensino de línguas (i.e. Linguística Aplicada, Linguística Textual); posteriormente, no início do contato com a sala de aula nos estágios curriculares em Língua Portuguesa. Porém, nosso gosto pelo ensino sempre manteve uma afinidade bastante íntima com o ensino de Língua Estrangeira (LE). Foi essa afinidade que, entre outros fatores, nos permitiu a

honra de integrar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência em Inglês¹ (PIBID-Inglês) e a começar a pesquisar o ensino de LE em maior profundidade.

Em certa ocasião, durante o trabalho no PIBID, surgiu a oportunidade de desenvolvermos atividades de escrita em Inglês para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, em uma escola pública estadual do Paraná. Quando da elaboração do plano de ação para um semestre letivo, pensou-se: por que não fazer um experimento com gêneros textuais em LE? Com o auxílio de nossos professores, foi criada uma proposta simples, mas calcada em teorias de gêneros. Após a aplicação e análise dos efeitos do trabalho à época, chegou-se às seguintes considerações: 1) é possível, mesmo com alunos que possuam domínio relativamente restrito do código da LE, trabalhar escrita de alguns gêneros textuais escolares; 2) o trabalho com sequências didáticas de gêneros textuais permite, facilmente, uma sistematização explícita do objeto de ensino-aprendizagem, permitindo aos alunos perceber de forma clara uma organização e progressão em seu objeto de estudo.

Após experimento no PIBID-Inglês, o estudo com gêneros foi aprimorado no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Para tanto, julgou-se produtiva a aplicação em um contexto diferente: um centro cultural binacional. Esse ambiente possui características bastante peculiares e que interpuseram desafios diferentes das escolas públicas. Entre os principais, estão a necessidade de se seguir currículo pré-estabelecido pela instituição e o tempo do qual se dispõe para desenvolver uma sequência didática² para escrita de um gênero.

Cristóvão (2010) defende que a noção de gêneros de textos é indispensável para o sucesso do ensino-aprendizagem de línguas à luz do interacionismo sociodiscursivo (ISD). O potencial dessa perspectiva teórica e das abordagens dela derivadas motivaram fortemente a escolha do objeto deste trabalho. Adicionalmente, pesquisas relacionadas ao emprego da noção de gênero no ensino de LE ainda são relativamente raras no meio científico nacional: se comparadas aos trabalhos desenvolvidos sobre língua materna (LM), estão em

¹ O PIBID é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e objetiva promover a valorização da formação de professores para a educação básica. Cada instituição de ensino superior (IES) organiza o PIBID com suas características próprias. No caso do curso de Letras da UTFPR, o PIBID-Inglês está fortemente ligado à imagem do professor como um pesquisador ativo.

² Mais adiante, neste texto, será apresentada a definição do conceito de sequências didáticas.

número sensivelmente menor. Ainda, no tocante à transposição didática de teorias, é notado o hiato existente entre elas e as práticas dos professores de LE em sala de aula, tanto em escolas públicas regulares quanto em instituições privadas de ensino.

Nacionalmente, a maior parte dos estudos se direciona ao ensino regular, mais marcadamente no contexto das escolas públicas. Nogueira (2008) apresenta uma experiência de aplicação de uma unidade didática de gêneros ao 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública na periferia de Guarulhos. Nesse estudo, a unidade didática esteve centrada no ensino-aprendizagem de leitura do gênero anúncio de emprego em língua inglesa. Aquino (2011) discute o distanciamento que há entre a sala de aula e o que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem quanto ao papel dos gêneros no ensino-aprendizagem de LE na educação básica, trazendo à tona uma revisão do conceito de gêneros à luz da teoria do Círculo de Bakhtin. Trata-se, entretanto, de estudo de revisão bibliográfica e reflexão teórica apenas. Carlos e Bordini (2012) verificam a percepção de professores de língua em formação quanto à sua preparação acadêmica para uso efetivo de abordagens de gêneros textuais em suas aulas de LE. Ao final, concluem que os professores analisados não estavam preparados adequadamente para empregarem de maneira efetiva e coerente a abordagem de gêneros textuais, usando os gêneros não para mediar ações socialmente elaboradas de interação, mas sim como pretexto para o ensino de gramática, tradução e variação. Tal constatação reforça o que se expôs mais acima na introdução: há, frequentemente, um hiato entre a teoria e o contexto real de uma sala de aula de LE.

Em Cristóvão (2010), é descrita uma detalhada proposta de ensino-aprendizagem do gênero *quarta capa*³ no ensino de Inglês, voltada para uma turma de alunos da escola pública. Esse texto e seus conceitos teóricos e metodológicos inspiraram fortemente o trabalho aqui proposto por meio de uma sequência didática para gênero *thank you letter*.

³ O gênero escrito quarta capa utiliza como suporte a contracapa de um livro. O enunciador do texto tem, em geral, “o papel social de empregado da editora, ou de crítico da mídia e do próprio autor, com o objetivo de convencer o leitor a ler o livro, corroborando para isso o nome do crítico ou da instituição para a qual trabalha” (OLIVEIRA, 2011, p.3). O objetivo de se escrever uma quarta capa é promover a venda do livro, por meio da incitação de curiosidade no leitor. Para um detalhamento do modelo didático do gênero quarta capa, recomenda-se a leitura de Cristóvão (2010) e Oliveira (2011).

Cristóvão et alii (2010) apresenta uma proposta de ensino de língua inglesa por meio de gêneros textuais, a qual versa sobre a organização de uma coleção de livros didáticos de língua inglesa para o Ensino Fundamental II. Os preceitos teórico-metodológicos desse trabalho também inspiraram a presente proposta. Destaca-se, porém, que este trabalho abordará apenas um gênero – *thank you letter* –, para o qual construiu-se um modelo didático e uma sequência didática para o ensino-aprendizagem de sua escrita⁴.

Millar (2011), em seu artigo intitulado *Promoting Genre Awareness in the EFL Classroom*, afirma que, embora a teoria dos gêneros abarque tanto a comunicação oral como escrita, a pedagogia dos gêneros costuma se voltar apenas para o Inglês para Fins Específicos (ESP) e Inglês para Fins Acadêmicos (EAP), ambos sob a dimensão escrita. Apesar disso, a autora também reconhece que

Mais recentemente, professores começaram a explorar como eles podem também utilizar teorias e abordagens de gêneros em suas habituais salas de aula de Inglês como Língua Estrangeira (EFL). Por exemplo, Paltridge (2001) apresenta numerosas formas de se utilizar a pedagogia dos gêneros em sala de aula de EFL, Yan (2005) sugere conciliar abordagens de gênero e de processo em aulas de EFL, e Bax (2006) discute o uso de gênero como princípio norteador no desenvolvimento de currículo para EFL. Outros discutem a implementação de abordagens de gênero em diferentes contextos: Firkins, Forey e Sengupta (2007) discutem o trabalho com os alunos em nível inicial; Myskow e Gordon (2010) descrevem o uso de uma abordagem de gêneros com alunos de Ensino Médio para ensiná-los a escrever *college application letters*⁵; e Swami (2008) esboça um estudo que visa a sensibilizar alunos às estruturas dos gêneros. (MILLAR, 2011. p.3, tradução própria⁶)

Considerando-se esse cenário, percebeu-se haver espaço para a aplicação de uma sequência didática de gêneros (SD) em um ambiente diferente

⁴ O motivo da escolha do gênero *thank you letter* encontra-se detalhado na seção metodologia deste trabalho.

⁵ Por ser um gênero inexistente no Brasil, sua tradução o descaracterizaria. Uma *college application letter*, nos Estados Unidos e outros países, é uma carta de apresentação formal que os alunos de Ensino Médio escrevem e que constitui parte do processo de admissão em universidades.

⁶ “More recently, teachers have begun to explore how they can also utilize genre theories and approaches in their general English as a Foreign Language (EFL) classrooms. For example, Paltridge (2001) presents numerous ways to use genre pedagogy in the EFL classroom, Yan (2005) suggests blending genre and process approaches in EFL classes, and Bax (2006) discusses using genre as a guiding principle for EFL syllabus design. Others discuss implementing a genre-based approach in different contexts: Firkins, Forey, and Sengupta (2007) discuss working with low-level students; Myskow and Gordon (2010) describe using a genre approach with high school students to teach them how to write college application letters; and Swami (2008) outlines a study to sensitize students to genre structures.” (MILLAR, 2011, p.3)

daqueles onde essas abordagens são geralmente estudadas: não é uma turma de ensino básico regular e fatores como a organização da escola e currículo parcialmente pré-definido trazem desafios adicionais. A SD teria, portanto, de se harmonizar com a proposta da escola e não poderia comprometer a agenda prevista de conteúdos a serem ensinados. A partir dessas restrições, surgiram algumas perguntas de pesquisa que nortearam o desenvolvimento deste trabalho: 1) seria possível trabalhar com uma SD de gêneros adaptada em uma parcela de tempo relativamente pequena, tendo-se disponível apenas uma parte de aulas com duração total de uma hora e vinte minutos? 2) seria possível, face às restrições, realmente se desenvolver uma SD que cumprisse os objetivos do ISD? 3) uma vez concluído o ciclo (a SD), os alunos haverão sido auxiliados a desenvolver uma prática socialmente orientada em um contexto e não simplesmente terão repetido uma estrutura pré-definida (uma receita de bolo)?

Consideradas as principais perguntas de pesquisa e a escolha do gênero e temas a serem trabalhados, a *thank you letter* pareceu, em uma posição preliminar, atender aos princípios para o trabalho didático estabelecidos por Cristóvão (2010). Essa escolha encontra-se detalhada na seção “metodologia”.

Vários tipos de crenças⁷ – socioculturalmente adquiridas – estão ligadas à forma como ensinamos. Nesse aspecto, a ideia de se trabalhar com uma abordagem calcada no ISD surgiu após nosso contato com a sala de aula em escolas públicas⁸ e institutos de idiomas⁹. Nos dois ambientes, apesar de os discursos profissionais e acadêmicos defenderem justamente o oposto, é bastante comum se incorrer em atividades orais e escritas sem um propósito de comunicação contextualizado. Tal problema se explicita melhor nas propostas de produção escrita¹⁰, nas quais os

⁷ Existe uma enorme variedade de trabalhos científicos que investigam crenças dos professores e alunos com relação ao ensino de LE, a maioria dos quais versa sobre as escolas públicas. Como um exemplo, gostaríamos de citar a dissertação de mestrado pela Universidade Estadual do Ceará de Miranda (2005), intitulada *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*.

⁸ O contato com salas de aula em escolas da rede estadual de ensino do estado do Paraná se deu por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e estágios curriculares da graduação em Letras, ambos desenvolvidos pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

⁹ O contato com instituições privadas provém de docência em institutos de idiomas na região de Curitiba ao longo de oito anos.

¹⁰ O problema em questão está presente nas atividades orais e escritas. Porém, o escopo deste trabalho o restringe, aqui, à reflexão apenas sobre a dimensão escrita.

textos costumam frequentemente servir a fins didáticos, como “pretextos” para o ensino de aspectos linguísticos, enfocando-se a correção gramatical. Em muitos casos ainda (cf. BEATO-CANATO, 2008, p.41), “a escrita não tem sido trabalhada de forma alguma, como se fosse inerente aos indivíduos e não precisasse ser desenvolvida”. Em LE, o desenvolvimento de proficiência oral e de compreensão auditiva também por vezes faz com que a produção de textos escritos acabe sendo esquecida, ou considerada menos importante.

Entre os materiais didáticos mais difundidos em escolas de idiomas, já é notada a preocupação com aspectos pragmáticos da língua. Basta abrir os livros em seus sumários e deparar-se com uma explícita organização dos conteúdos a serem ministrados, divididos entre as várias dimensões da língua. Seções como *communication goals*, *interaction* e *learning outcomes* são exemplos bastante claros dessa postura. Nos momentos de produção escrita, entretanto, essa preocupação com o “agir” contextualizado pode se perder grandemente caso o professor não busque relacionar a produção escrita à realidade atual e/ou futuramente possível dos alunos, sob uma perspectiva de desenvolvimento. Acredita-se que o trabalho aqui proposto possa contribuir para uma melhor reflexão de professores e alunos quanto às dimensões sociais da língua, segundo o ISD.

Inserido nessas reflexões, o objetivo geral do presente estudo é empreender uma análise descritiva da aplicação de uma sequência didática para o ensino-aprendizagem do gênero escrito *thank you letter* a uma turma de Inglês de um centro binacional de cultura. Busca-se especificamente com este estudo:

- 1) Analisar os resultados práticos, positivos ou negativos, provenientes da aplicação de uma sequência didática do gênero em questão;
- 2) Refletir quanto a possíveis benefícios do procedimento sequência didática de gêneros textuais para o ensino de LE no contexto pesquisado.

De modo a delinear o caminho percorrido por este trabalho, no capítulo 2 são apresentados os pressupostos teóricos que norteiam o estabelecimento de relações entre o estado da arte dos gêneros e o desenvolvimento, aplicação e análise da proposta. Destacam-se, nessa parte, o interacionismo sociodiscursivo, o

conceito de gêneros textuais propriamente ditos e suas relações com o ensino de línguas e, mais especificamente, as línguas estrangeiras; finaliza-se o capítulo dos pressupostos teóricos com a definição do conceito das sequências didáticas. Em seguida, no capítulo 3, são apresentados os pressupostos e procedimentos metodológicos adotados para a confecção, aplicação e análise da sequência didática para escrita do gênero *thank you letter*, que culminam com a exibição das produções dos alunos propriamente ditas, seguidas de uma análise do processo. Por fim, no capítulo 4, são apresentadas algumas considerações acerca dos resultados práticos provenientes da aplicação da proposta no contexto trabalhado, finalizando-se com reflexões sobre possíveis benefícios da proposta para o ensino de LE.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De modo a apresentar os conceitos que orientaram as etapas de desenvolvimento, aplicação e análise deste trabalho, os próximos itens explicam os pressupostos teóricos. O interacionismo sociodiscursivo se posiciona como pano de fundo para todos os conceitos no item 2.1; em 2.2, o conceito de gêneros textuais é tomado em relação ao ensino de línguas; no item 2.3, realiza-se uma contextualização dos gêneros textuais no ensino de línguas estrangeiras; finalmente, em 2.4, é abordado o conceito de sequências didáticas como procedimento de ensino-aprendizagem de gêneros textuais.

2.1 Interacionismo Sociodiscursivo

O ISD figura como um quadro teórico-metodológico multidisciplinar bastante complexo e ao qual, entre outros arcabouços teóricos, subjaz uma visão de sujeito fundada na epistemologia de Vygotsky, de base marxista. Aqui, não serão enumerados todos os autores e aportes teóricos que subsidiam essa perspectiva, mas deve-se citar alguns conceitos chave que embasam a teoria sociocultural do desenvolvimento humano.

De acordo com a perspectiva vygotskiana, os seres humanos se desenvolvem com base em suas interações sociais, “no processo de mediação e na internalização de instrumentos de mediação (sejam eles simbólicos ou materiais) que passam a integrar as funções mentais superiores do indivíduo.” (CRISTÓVÃO; FOGAÇA, 2008)

Segundo Oliveira (1992, *apud* CRISTÓVÃO; FOGAÇA, 2008), o conceito de mediação consiste na noção de que um elemento intermediário posiciona-se na relação entre sujeito e objeto. O homem relaciona-se com o mundo mediado por ferramentas / artefatos (materiais e simbólicos). Tal processo ocorre dentro de um contexto sócio-histórico. Ainda, “as pessoas, assim como objetos, podem atuar como elementos mediadores, por meio de relações interpessoais. Vygotsky distinguia, assim, três tipos de mediação: os artefatos materiais, os signos (ou

artefatos psicológicos), e outros seres humanos.” (OLIVEIRA *apud* CRISTÓVÃO; FOGAÇA, 2008, p.19)

Quanto à internalização dos instrumentos de mediação, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP)¹¹ é notoriamente importante, pois a ZDP é criada diretamente pelo aprendiz. Sob essa perspectiva epistemológica, o ambiente escolar constitui um dos espaços fundamentais de construção dialética de significados. Para Vygotsky (2007, p.103):

O aprendiz adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendiz é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

A partir dos conceitos de mediação e de zona de desenvolvimento proximal vygotskianos é que se pode estabelecer a conexão com o conceito de gêneros textuais, abordado a seguir. Segundo o ISD, quando se tem indivíduos desempenhando um agir contextualizado em atividades sociais, a linguagem, por meio dos gêneros, pode ser vista como uma das ferramentas simbólicas de construção da “capacidade de agir em quadros sociais específicos. Assim, a (mediação da) linguagem proporciona espaço para o desenvolvimento, bem como as atividades sociais em que as pessoas interagem.” (CRISTÓVÃO; FOGAÇA, 2008, p.28)

Embora o ISD seja multidisciplinar e seus métodos de análise se direcionem a aspectos ora psicológicos, ora didáticos, podendo ser aplicados a vários campos do “agir humano” (i.e. o desenvolvimento profissional em diversos campos, incluindo-se aqui o professor de línguas), a maior parte dos estudos que vêm se multiplicando são interpretações (leituras) de seus conceitos de base e sobre o modelo de análise de textos (MACHADO, 2005).

Assim sendo, tomou-se aqui o funcionamento da língua a partir do ISD, bem como os princípios para o seu tratamento didático. A perspectiva que sustenta

¹¹ O conceito de ZDP é definido por Vygotsky (2007, p.97, *italico no original*) como “a *distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.*”

o ensino-aprendizagem de gêneros orais e escritos na escola (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004), bem como os estudos de Cristóvão (2010), Beato-Canato (2008) e Beato-Canato (2011) também utilizam o ISD como quadro teórico principal. Essa conexão torna viável a adaptação feita neste trabalho, direcionada ao ensino-aprendizagem de um gênero textual escrito em LE.

Entre os princípios que destacam a importância do ensino-aprendizagem pautado no ISD, destacam-se cinco conceitos básicos que fundamentaram a escolha dessa perspectiva teórica (BRONCKART, 2005 apud CRISTÓVÃO, 2008, p.4):

- a) As ciências humanas teriam como objeto as condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
- b) Todos os processos de desenvolvimento humano se efetuariam com base nos pré-construtos humanos, isto é, nas construções sociais já existentes em alguma determinada sociedade;
- c) O desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em determinado quadro social;
- d) Os processos de construção dos fatos sociais e os processos de formação do indivíduo seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do desenvolvimento humano;
- e) A linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento, considerando-se que é por meio dela que se constrói uma “memória” dos pré-construtos sociais e que é ela que organiza, comenta e regula o agir e as interações humanas, no quadro das quais são reproduzidos ou reelaborados os fatos sociais e os fatos psicológicos.

Por fim, assume-se também a posição de Bronckart (2003 *apud* BEATO-CANATO, 2008) sobre a linguagem como componente constitutivo do ser humano e a comunicação vindo a ser efetivada por meio de textos produzidos a partir de gêneros textuais. No item a seguir, são apresentadas algumas reflexões teóricas acerca da relação entre gêneros textuais e o ensino de línguas.

2.2 Gêneros textuais e ensino de línguas

Conforme anteriormente exposto, acredita-se que o trabalho com SDs de gêneros textuais, sistematização proposta por Schneuwly & Dolz (2004), possa ser

perfeitamente adaptável ao ambiente onde o experimento foi feito (descrito na seção metodologia). Para Beato-Canato (2008, p.35):

Essa organização do trabalho didático pode não só possibilitar que alunos com diferentes *backgrounds* possam aprender as características dos gêneros textuais selecionados e desenvolver textos apropriados às situações em estudo, mas também contribuir para que eles possam agir em contextos em que esses gêneros textuais circulam na sociedade.

As definições do conceito de gêneros são bastante variadas em linguística aplicada. Millar (2011) cita várias definições, entre as quais pontua-se a de Swales (1990, *apud* MILLAR, 2011, p.3), segundo a qual os gêneros são “uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham certo conjunto de propósitos comunicativos” (tradução própria¹²). Mais fundamentalmente, está a definição de Bakhtin (1997, p.290): sob essa visão, os gêneros representam “tipos relativamente estáveis de enunciados” que permitem a comunicação verbal entre falantes de diversas esferas sociais.

Em concordância com Schneuwly e Dolz (2004), partiu-se do pressuposto de que um gênero pode ser transformado em objeto de ensino-aprendizagem escolar. Isso, é claro, implica cuidados a serem tomados, especialmente no quesito metodologia, de modo a evitar que o ensino-aprendizagem de um gênero textual se pautasse apenas na repetição (cópia) de uma “receita” pronta. Caso esse equívoco ocorra, estaria sendo negligenciado um dos princípios máximos do ISD, que justamente prima pela contextualização crítica e criativa, ciente da dimensão instável da linguagem e dos gêneros, que estão em constante mudança. O aprendiz, sob esses aspectos, deve ser um agente de sua aprendizagem e não simplesmente um receptor de conteúdos; trata-se, enfatiza-se novamente, de uma construção dialética de significados inseridos em um contexto sociocultural.

O raciocínio que deu corpo à proposta deste trabalho pode claramente ser entendido como derivado deste postulado dos autores: “é possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.96). Ainda a esse respeito, cabe

¹² “a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes.” (SWALES, 1990 *apud* MILLAR, 2011, p.3)

mencionar a importância da contextualização dos gêneros ensinados por meio de sequências didáticas. Conforme Schneuwly e Dolz (2004, p.96):

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Portanto, levar os aprendizes a dominar efetivamente certos gêneros textuais significa também torná-los agentes igualmente efetivos nas esferas sociais em que esses gêneros circulam – e por meio dos quais se (inter)age socialmente, conforme o ISD¹³.

Embora os estudos do círculo genebrino considerassem as dimensões oral e escrita da linguagem, apenas o ensino de escrita foi abordado no presente estudo. Beato-Canato (2008) faz um apanhado evolutivo do papel da escrita para as sociedades letradas modernas, tomando essa modalidade como um uso privilegiado da língua: cita, por exemplo, Olson (1996, *apud* BEATO-CANATO, 2008, p.38) e sua defesa da escrita como

a primeira tecnologia da “informação” que tem um profundo efeito na maneira com que as sociedades pensam sobre a língua, a mente e o mundo. O pesquisador refere que culturas diferentes têm feito adaptações diferentes, tanto nessa tecnologia quanto em suas instituições, para que ela seja usada, e cita como exemplo o Ocidente, onde a escrita exigiu o desenvolvimento de estabelecimentos educacionais, tais como mosteiros e escolas. (aspas da autora)

Também na escola, a compreensão do processo de escrita e sobre como ensiná-la tem evoluído significativamente nas últimas décadas, conforme Beato-Canato (2008): nos anos 60, a escrita apenas centrava-se em questões linguísticas e de correção gramatical; nos anos 70, teve grande influência do cognitivismo; na década de 80, o socioconstrutivismo, sobre o qual a aprendizagem

¹³ A partir das definições de sujeito e linguagem do ISD e por meio das SDs para o ensino-aprendizagem de gêneros, acredita-se que a agência em determinados contextos seja promovida principalmente pelo ensino explícito de elementos da linguagem (de ação, discursivos e linguístico-discursivos) e pela reflexão, por parte dos aprendizes, de como a linguagem opera nas interações sociais, conforme sustentam Schneuwly e Dolz (2004). Em outras palavras, trata-se de tornar o conhecimento socialmente compartilhado dos gêneros em objeto privilegiado de interesse da escola.

colaborativa se apoiou fortemente; mais adiante, a teoria pós-processo. Mas foi a partir de meados dos anos 80 que o estudo dos gêneros introduziu um novo mundo de possibilidades para o ensino não apenas da produção de textos escritos, mas também do desenvolvimento de leitura. Rojo e Cordeiro (2004, apud BEATO-CANATO, 2008, p.41) colocam a publicação do livro *O texto na sala de aula*, de Wanderley Geraldi, como um grande marco. Posto que a mencionada obra sustentou-se no conceito de gêneros e em todas as definições de linguagem a ele subjacentes, pode-se considerá-la uma obra de vanguarda, pois desencadeou inúmeros estudos que buscaram estabelecer, por exemplo, a relação dos gêneros com o ensino de oralidade e não mais apenas da escrita e/ou leitura. O uso do quadro teórico de gêneros como um modelo de análise passou a subsidiar inclusive a estruturação de documentos nacionais norteadores da educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica. Essa mudança de paradigma fez com que sujeito aprendiz e o sujeito professor fossem redesenhados, bem como a interação entre eles na sala de aula.

Hoje, pode-se dizer que vivenciamos um momento de grande proliferação de pesquisas centradas em avaliar o hiato entre teoria e prática, tanto no ensino regular quanto em instituições de ensino de línguas: são frequentes os estudos de caso que ainda exibem o uso de métodos e/ou abordagens incoerentes com o ISD (i.e. gramática-tradução). Apesar de a visão social e interacionista da língua ser defendida amplamente no discurso de docentes, nem sempre ela é externalizada na prática em sala de aula. Os estudos citados na introdução deste trabalho – Aquino (2011) e Carlos e Bordini (2012) – constatam esse hiato entre teoria e prática.

Finalmente, para Marcuschi (2009) a investigação das muitas questões relativas a como se estruturar o ensino por meio de gêneros, uma vez considerada a sua importância, deve interessar aos professores de língua em geral, seja em língua materna ou em segunda língua / língua estrangeira, uma vez que, sob o viés sociointeracionista da língua, nos ajuda a entender também como as sociedades se organizam. Portanto, estudar sócio-historicamente os gêneros à luz do ISD e desenvolver intervenções pedagógicas a ele consonantes é uma maneira de buscar o empoderamento social dos alunos, por meio da aquisição de novos gêneros como forma de participação em novas esferas da sociedade.

2.3 Gêneros textuais e o ensino de línguas estrangeiras

Paralelamente à acepção que os gêneros vêm recebendo em estudos relativos à didática de línguas maternas, não é menor o interesse que despertam nos profissionais ligados ao ensino de LE. Neste campo, Millar (2011) aponta que os gêneros têm sido estudados a partir de diferentes pontos de vista e com os mais variados objetivos, desde inglês para fins específicos (ESP), passando por ensino de inglês acadêmico (EAP) e, mais recentemente ainda, proliferam-se estudos direcionados à sala de inglês como língua estrangeira (EFL). Hyland (2008, *apud* MILLAR, 2011, p.3) sustenta que “hoje, gêneros são um dos mais importantes e influentes conceitos na educação de letramento” (tradução própria¹⁴).

Diferentemente do ensino de língua materna, o ensino de LE necessita desenvolver nos alunos um domínio preliminar mínimo do novo código linguístico (ainda em aquisição)¹⁵. Aulas de LE centram-se, inicialmente, no ensino-aprendizagem progressivo de itens linguísticos que viabilizem a comunicação básica. Logicamente, essa é uma análise superficial e que não leva em conta quais abordagens de ensino são empregadas para tanto, posto não ser o objetivo almejado por este trabalho. De qualquer forma, os conteúdos a serem ministrados nessa fase inicial diferem em muito daqueles de uma aula de língua materna¹⁶. A partir da constatação dessa diferença entre LE e LM, há desafios também diferentes que se interpõem.

Millar (2011) discute alguns possíveis desafios, entre os quais se destaca a necessidade de se usarem textos autênticos como exemplares para as produções dos alunos. Embora Millar discuta esse desafio em função da disponibilidade (ou não) desses textos conforme materiais didáticos dos professores e/ou escolas, cumpre-se acrescentar que outro elemento pode servir de barreira entre o aluno e o texto: o domínio do código linguístico. Nesse caso, o planejamento a nível curricular

¹⁴ “*today, genre is one of the most important and influential concepts in literacy education.*”

¹⁵ Em LM, os alunos também não dominam totalmente o código linguístico, mesmo em se tratando de sua língua nativa. Entretanto, há domínio do código para a comunicação básica cotidiana, diferentemente de uma LE.

¹⁶ Sob uma perspectiva de letramento crítico, os conteúdos de LM e LE são similares. Não se trata, aqui, de letramento crítico, mas do ensino-aprendizagem (e aquisição) de itens linguísticos básicos para viabilizar a comunicação, isto é, o domínio básico do código.

deve prever uma progressão na complexidade dos gêneros que serão trabalhados ao longo de um maior prazo, viabilizando-se sempre a compreensão do que se lê. Trata-se da seleção de gêneros também em função de um escalonamento linguístico.

Millar (2011) argumenta, sobretudo, em favor do uso dos gêneros em atividades que almejem o desenvolvimento da consciência genérica (tradução própria¹⁷) e que crie nos alunos, eventualmente, uma maior “flexibilidade retórica” (cf. JOHNS, *apud* MILLAR, 2011, p.7), isto é, que dominem esquemas socio-cognitivos que permitam a adaptação a diferentes contextos e/ou gêneros. No entanto, a abordagem e as atividades sugeridas não se baseiam em uma SD. Pode-se perceber uma tentativa de se harmonizar uma didática de gêneros com outras abordagens no ensino de LE.

No Brasil, o caminho seguido por muitas pesquisas em gêneros para o ensino de LE se alinha com os estudos preconizados por Schneuwly e Dolz em genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Como exemplo, pode-se citar o Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, pertencente ao Programa de Pós-Graduação e Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL/UEL), sob coordenação de Vera Lúcia Lopes Cristóvão desde sua criação em 2002. Vários estudos do grupo vêm obtendo grande relevância no campo de ensino de LE, com maior frequência estudos sobre o ensino regular.

2.4 Sequências didáticas

Fundamentalmente, SDs representam uma sistematização para o trabalho didático com gêneros textuais orais e escritos proposta por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004). Qualquer intervenção pedagógica requer uma estruturação em procedimentos, organizados em função de fatores como tempo disponível, espaço,

¹⁷ O nome original empregado por Millar é “*genre awareness*”. O conceito se refere à sensibilização consciente (por isso o termo *awareness*) dos aprendizes em relação aos mecanismos socialmente compartilhados sob os quais a comunicação se efetiva em e por meio dos gêneros.

aprendizes (destinatários de nossa abordagem), currículo escolar, crenças dos professores, entre outros tantos incontáveis elementos externos e internos ao professor e/ou prática docente. Com os gêneros textuais, não poderia ser diferente.

Schneuwly e Dolz (2004), à luz do ISD, investigaram com profundidade o ensino realizado por meio de gêneros. Entre suas principais motivações, pode-se citar a necessidade de se desenvolver um ensino de línguas efetivamente transformador, sob uma ótica sociocultural¹⁸, em nome de uma maneira inovadora de se ensinar línguas. Embora essa perspectiva estivesse centrada no ensino de língua materna (LM), não é especificada nenhuma restrição para o trabalho com, por exemplo, LE.

Lanferdini (2011) sustenta que trabalhar com SDs na escola constitui, ainda, um desafio, por se tratar de uma abordagem que contrasta com as chamadas abordagens clássicas, geralmente fundamentadas no ensino de estruturas linguísticas e/ou gramaticais e que, em geral, não privilegiam ou mesmo consideram a linguagem em suas dimensões pragmáticas. Compreende-se que utilizar SDs de gêneros em uma escola de idiomas, dada a sua maior especificidade de objetivos em relação à escola regular, seja ainda mais desafiador, porém não menos possível.

A confirmação de um caminho a ser seguido por este trabalho se deu quando da revisão bibliográfica, que tomou um recorte do estado da arte no campo do ensino de LE por meio de gêneros em âmbito nacional. Lanferdini (2011) pontua uma convergência de propostas para a elaboração de modelos didáticos (MD) e sequências didáticas (SD)¹⁹, as quais vêm obtendo resultados significativos que comprovam, pois, sua relevância para outros estudos.

A proposta original de SDs (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004) prevê seu desenvolvimento para uso em um recorte de tempo amplo, como uma série escolar ou mesmo um ciclo escolar completo (conjunto de séries). Deve-se destacar que as SDs não ambicionam se tornar abordagem única para o trabalho com língua na escola. Elas representam um procedimento que visa ao

¹⁸ Schneuwly e Dolz (2004) narram como origem do estudo a real demanda de professores e instituição escolar na Suíça quanto ao desenvolvimento de um ensino de expressão oral e escrita para o ensino obrigatório da Suíça francófona.

¹⁹ Alguns exemplos dessas propostas podem ser encontrados em: MACHADO; CRISTÓVÃO, (2006); CRISTÓVÃO, (2005; 2007; 2008); GUIMARÃES (2006); PETRECHE (2008); FERRARINI (2009); BEATO-CANATO (2009), *apud* Lanferdini (2011).

ensino-aprendizagem e à aquisição, por parte dos aprendizes, de capacidades de linguagem cujo domínio visa a torná-los atores sociais e comunicadores efetivos. Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004, p.96) reconhecem que “as sequências não podem assumir a totalidade do trabalho necessário para levar os alunos a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos”. A aplicação da proposta deste trabalho adota essa noção como um de seus pressupostos fundamentais, pois entende-se que SDs não devam constituir a integralidade do planejamento didático em LE. Por essa razão, o objetivo deste estudo delimita o uso de uma SD para o ensino-aprendizagem de escrita voltada a um gênero específico.

Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) sugerem que as SDs sejam inspiradas em gêneros públicos que circulem socialmente. Embora o trabalho com gêneros textuais na escola não configure de fato uma interação autêntica se tomados os princípios norteadores do conceito de gêneros aqui abordado, isso não representa um problema para o ISD: Schneuwly e Dolz (2004) defendem a escolarização dos gêneros para fins didáticos, pois almeja o desenvolvimento das capacidades de linguagem no aprendiz. Uma vez adquiridas, essas capacidades também poderão ser conscientemente transferidas para situações reais de interação, ou mesmo outros gêneros – retoma-se a noção de “flexibilidade retórica” (JOHNS, *apud* MILLAR, 2011, p.7). Essa flexibilidade por parte dos usuários da língua é um dos objetivos principais do ensino por meios de SDs de gêneros. Pode-se remeter, aqui, ao conceito de *megainstrumento* de Schneuwly e Dolz (2004).

Outro conceito importante é o de modelos didáticos (MDs), que deve preceder a elaboração de uma SD para determinado gênero. Para Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros escolarizados sempre irão representar uma variação dos gêneros que lhes deram origem, “construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.69). Para dar conta de nomear essa didatização, que pretende tornar explícitos os fatores implícitos e inerentes aos gêneros, desenvolveu-se a definição *modelo didático* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Trata-se de uma organização prévia de um gênero para o qual se desenvolverá uma SD. A SD, por sua vez, representa como um determinado gênero (modelo didático, que é o gênero escolarizado) será abordado em sala de aula. É uma organização

procedimental para o ensino-aprendizagem. Suas etapas detalhadas, dado o seu caráter metodológico, serão apresentadas no próximo capítulo, acompanhadas de reflexões sobre sua adaptação a este estudo.

O objetivo dessa organização mencionada é, sobretudo, nortear um trabalho didático que venha a ajudar no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos aprendizes, capacidades que são "aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada" (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993 *apud* BEATO-CANATO, 2011, p.861). Beato-Canato (2011, p.861) define em detalhe as capacidades:

[...] capacidade de ação (que prioriza o contexto), capacidade discursiva (que enfoca o conteúdo temático, a organização textual, os tipos de discurso e de sequência) e capacidade linguístico-discursiva (que trabalha com os mecanismos de textualização, responsáveis pela coerência temática e interativa do texto).

As três capacidades funcionam, durante a comunicação, de maneira interligada e interdependente, motivo pelo qual Beato-Canato utiliza um diagrama de engrenagens para representar essa relação de funcionamento:

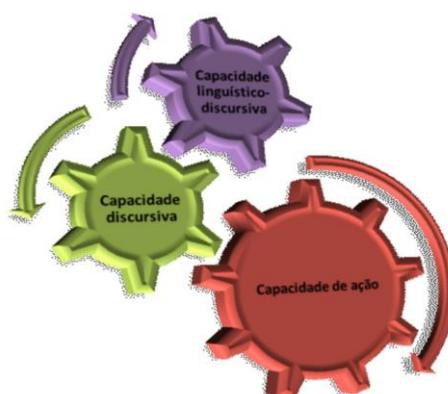


Figura 1 – Capacidades de Linguagem (BEATO-CANATO, 2009 *apud* BEATO-CANATO, 2011).

A criação de modelos didáticos deve, portanto, considerar elementos de ação, discursivos e linguístico-discursivos dos gêneros que sejam ensináveis aos alunos, observados em concomitância com os princípios de legitimidade, pertinência

e solidarização²⁰ propostos por Schneuwly e Dolz (2004). Fica claro que, apesar de as orientações teóricas quanto a como elaborar MDs e SDs sugerirem uma fórmula de itens a serem enfocados, não se define uma rigidez absoluta, prescritiva. Ao contrário, é possível se perceber fortemente no ISD a ênfase de uma flexibilidade quanto aos objetos de ensino específicos. Um MD, portanto, pode dar origem a várias SDs que visem ao desenvolvimento de várias diferentes capacidades nos aprendizes, conforme demanda e julgamento do professor-pesquisador.

Apesar de o ISD prever uma progressão nos objetos de ensino, convém lembrar que um de seus conceitos mais importantes é o de um movimento espiralado no processo de ensino-aprendizagem, diferentemente da linearidade das abordagens clássicas. Adicionalmente, as concepções de análise de textos que o fundamentam são descendentes, isto é, partem do complexo para o simples (no caso dos gêneros, por exemplo, inicia-se na análise do contexto – plano de ação – para finalizar com os elementos linguístico-discursivos). Obviamente, o movimento em espiral prevê que o simples se relacione com o complexo, e a ele sua análise se interligue. Conforme o diagrama de engrenagens, trata-se de um ciclo contínuo, no qual todas as partes estão conectadas.

Os conceitos acima fundamentaram a modelização do gênero *thank you letter* e também o desenvolvimento de uma SD para o seu ensino-aprendizagem. O detalhamento metodológico do processo – modelização do gênero, planejamento da SD, aplicação e análise de resultados – é apresentado no capítulo a seguir.

²⁰ “Princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas); princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados)” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.70, itálico no original).

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

As investigações deste projeto foram de base qualitativo-interpretativista e participativa, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.34), o objetivo do pesquisador está em “entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” Tal metodologia encontra-se já bastante difundida (e discutida) em Linguística Aplicada. Conforme De Grande (2011, p.23):

O pesquisador em LA, ao compreender o mundo social como constituído pelos vários significados que o homem constrói sobre ele (através da linguagem nas relações e interações) e no acesso aos fatos através da interpretação desses vários significados que os constituem (MOITA LOPES, 1994, p.331), encontra no paradigma qualitativo-interpretativista a opção privilegiada para desenvolver investigações.

Relativamente à seleção de qual gênero foi transformado em modelo didático e ensinado por meio de uma sequência didática, optou-se pelo gênero *thank you letter* em caráter preliminar, uma vez que alguns requisitos dessa escolha foram atendidos após o contato inicial com os alunos a quem o projeto se destinou. Conforme Cristóvão (2010):

Quanto ao tema a ser escolhido para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, ele deve ser suficientemente interessante e permitir a emergência de posições controversas e uma progressão no desenvolvimento das capacidades dos alunos. Para essa escolha, quatro dimensões devem ser levadas em consideração: (a) a dimensão psicológica, incluindo as motivações, a afetividade e os interesses dos alunos; (b) a dimensão cognitiva, refletindo a complexidade do tema e o estatuto do conhecimento dos alunos; (c) a dimensão social, envolvendo a densidade social do tema, suas potencialidades polêmicas, a relação entre eles e os participantes, os aspectos éticos, sua presença real no interior ou no exterior da escola e a possibilidade de, com ele, se desenvolver um projeto de classe; (d) a dimensão didática, que demanda que o tema não seja excessivamente cotidiano, mas que possa ser apreensível. (CRISTÓVÃO, 2010, p.107)

Entende-se que esses requisitos estão intimamente ligados aos princípios de *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), citados anteriormente. Uma vez observadas as condições para escolha de um gênero a ser didatizado, deve-se destacar que ela esteve restrita ao gênero em questão. Não foi

feita uma análise profunda da relação desse gênero com o currículo da escola, por não ser objetivo central deste estudo. Escolheu-se o gênero *thank you letter* em função de, à época, o Natal estar próximo e ser possível, dessa forma, aproximar os alunos do contexto real de produção, solicitando-lhes que agradecessem o recebimento de um presente. Adicionalmente, reconheceu-se o gênero como de alta relevância em termos culturais: enviar cartas de agradecimento é um hábito mais comum em alguns países do que em outros; agradecer formalmente por um presente, favor ou gesto gentil é altamente recomendável em certas culturas²¹. A escolha se deu de acordo com os princípios elencados acima, propostos por Cristóvão (2010), sendo todos atendidos. A partir da escolha do gênero escrito a ser trabalhado, procedeu-se ao aprofundamento teórico e desenvolvimento da intervenção pedagógica.

A primeira etapa da pesquisa foi dedicada à leitura de referenciais e reflexão sobre: i) a visão de linguagem sustentada pelo ISD e seu quadro de análise (CRISTÓVÃO, 2008; CRISTÓVÃO; NASCIMENTO, 2011; MARCUSCHI, 2009; MACHADO, 2005, BEATO-CANATO, 2011); ii) a vertente didática do ISD, segundo a proposta de escolarização de gêneros para o seu ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); iii) o procedimento das sequências didáticas propriamente dito (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004). Buscaram-se também relatos de experiências similares com abordagens de gêneros (CRISTÓVÃO, 2010; CRISTÓVÃO et alii, 2010; MILLAR, 2011; NOGUEIRA, 2008; AQUINO, 2011; BEATO-CANATO, 2011; PINTO, 2010; CARLOS; BORDINI, 2012; FIRKINS; FOREY; SENGUPTA, 2007). Como uma segunda etapa, procedeu-se à elaboração de um plano de intervenção pedagógica por meio da sequência didática que foi desenvolvida para o ensino-aprendizagem do gênero *thank you letter*. A terceira etapa dedicou-se à aplicação da proposta em si e à coleta de dados, enquanto na quarta etapa os dados coletados foram analisados.

²¹ Embora o gênero *thank you letter* (uma carta de agradecimento) seja menos frequente na cultura brasileira, ele também existe no Brasil com uma carga cultural similar; geralmente, é mais comum se enviar cartas de agradecimento em ambientes corporativos. Apesar de o gênero *thank you letter* não figurar como relevante em termos cotidianos no Brasil, entende-se que o aprendiz de línguas estrangeiras (LE) deva possuir letramento nas práticas culturais estabelecidas (e socialmente compartilhadas) dos países onde a língua inglesa é utilizada. Aprender novas práticas culturais (i.e. como e quando se escrever uma *thank you letter*) faz parte do conhecimento que um falante de LE deve possuir para que seja bem sucedido em sua comunicação e nas interações sociais que estabelecerá em outros países também.

3.1 Estrutura das sequências didáticas

Quanto ao quadro didático do ISD, materializado no procedimento proposto em SDs, utilizou-se a proposta original de Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), cuja esquematização gráfica fundamental é esta:

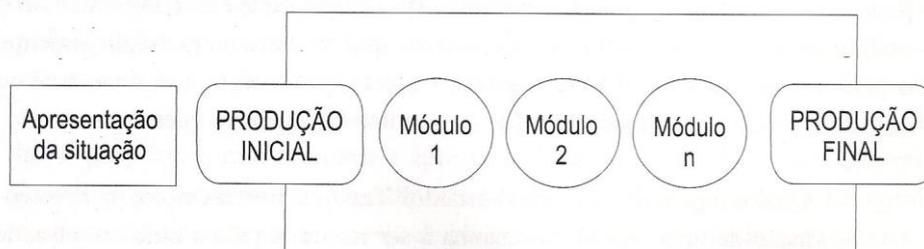


Figura 2 – Esquema da sequência didática (SHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p.83)

A modularidade das SDs não é rígida e prevê ajustes dinâmicos, ao longo do processo de ensino-aprendizagem. De toda maneira, deve-se antecipar um planejamento estimado quanto a quantas aulas ou momentos de uma aula serão dedicados a esses módulos, pois toda e qualquer escola ou sistema de ensino estabelece convenções temporais. Nesse sentido, é imprescindível que a proposta seja direcionada pelo conhecimento que o professor tem sobre seus aprendizes. Inviabiliza-se, assim, a criação de SDs generalizadas, distanciadas de um contexto educacional específico.

O formato de SDs proposto por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) está dividido em, basicamente, quatro etapas: i) apresentação da situação de comunicação; ii) produção inicial (base para desenvolvimento dos módulos que serão abordados); iii) módulos de trabalho com questões elencadas na produção inicial; iv) produção final.

A **apresentação da situação** é um momento chave da SD, pois mostra aos alunos que será feito um “projeto coletivo de produção” (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p.84). Os alunos devem ter em mente que essa produção se efetivará, de fato, na produção final. Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) dividem essa fase da SD em duas áreas a serem exploradas: 1) definição do problema de comunicação; 2) preparação dos conteúdos a serem produzidos. Relativamente ao

item (1), é importante que o professor leve aos alunos uma proposta plenamente embasada em um propósito de ação, mesmo que fictícia (i.e. escrever para o professor, um amigo imaginário, alguém famoso, etc). Os alunos precisam saber, explicitamente, qual gênero será trabalhado, além do destinatário do texto. Quanto ao item (2), devem ser discutidos em sala os possíveis conteúdos que orientam os propósitos comunicativos da produção (no caso da *thank you letter*, é preciso saber a que eles agradecerão, eventos relevantes a serem mencionados – i.e. data quando receberam presente, desfecho, o que isso trouxe à vida deles).

A **produção inicial** (PI) é destinada a exibir “as representações que os alunos têm dessa atividade” (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004, p.86). Será um primeiro contato tanto para o aluno quanto para o professor. A partir dela, o professor deve desenvolver os pontos a serem trabalhados com os alunos, durante os *módulos*. Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) pontuam que o “fazer” é muito importante, mesmo que em caráter preliminar, pois tem a missão de engajar os alunos e mostrar-lhes a complexidade da comunicação, trazendo à consciência também dos aprendizes possíveis dificuldades ou mesmo questões já assimiladas.

Os **módulos**, por sua vez, são destinados ao trabalho com questões elencadas pelo professor a partir da PI. Além de considerar os problemas detectados, deve-se pensar em se estabelecer uma zona de desenvolvimento proximal: as atividades que visem ajudar a desenvolver uma ou outra competência no aprendiz não devem ser excessivamente fáceis, nem tão difíceis que não se assimilem de forma alguma com o conhecimento prévio. Se na PI a análise esteve centrada na análise do complexo, os *módulos* representam uma ida para o simples para que após, na **produção final** (PF), se retorne ao complexo.

Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) se inspiram na psicologia da linguagem e propõem, para a etapa dos módulos na SD, quatro níveis fundamentais para a análise da produção de textos: 1) representação da situação de comunicação (a quem se destina? Por quê? Qual o objetivo? De quem o texto se origina? Esse produtor faz parte do texto?); 2) elaboração de conteúdos (o que deve estar presente no texto? Sobre o que se falar? Por que se falar disso ou aquilo? Qual a fonte desse conteúdo?); 3) planejamento do texto (qual a estratégia de “macro” ação almejada pelo texto? Para que se está escrevendo o texto, com qual objetivo? Como alcançá-lo, estrategicamente?) e 4) realização do texto (linguagem, vocabulário,

tempos verbais, organizadores textuais, entre outros elementos, todos a serviço de um propósito discursivo). Todos esses níveis estão, em proporções diferentes e variáveis, em estrita relação com as três capacidades de linguagem que se pretende desenvolver nos aprendizes: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva. Novamente, cumpre retomar que as três habilidades funcionam simultaneamente na cognição do usuário da língua ao operar para produzir um determinado gênero. São, portanto, indissociáveis.

Por fim, uma vez finalizados os módulos da SD, chega-se ao momento da produção final. Para Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), é um momento oportuno para a realização de avaliação somativa. O objetivo, aqui, é que os alunos sejam capazes de utilizar de maneira autônoma tudo o que aprenderam nas outras etapas. Efetiva-se, nesse sentido, uma transferência de responsabilidade, na qual o aluno sente-se autor e ator²² de seu texto. Esse objetivo só será atingido em função de como se fez, principalmente, a apresentação da situação de comunicação (e demais etapas). Se a proposta foi feita de maneira clara, se pôde de fato engajar os alunos em um projeto de classe interessante e desafiador, se o propósito da atividade se manteve coerente ao longo de toda a SD, ao final se potencializarão as chances de a SD ter ajudado a desenvolver as capacidades de linguagem dos aprendizes.

Convém lembrar que, ao longo deste trabalho, sempre se falou em “ajudar a desenvolver” as capacidades de linguagem dos alunos. A SD não deve ser concebida com a ambição de tomar para si responsabilidade completa por todo o desenvolvimento dos alunos em um determinado gênero e/ou suas capacidades de linguagem. Seria uma simplificação excessiva do fenômeno linguístico. É preciso lembrar que a escola, embora constitua o principal espaço de aprendizagens formais, figura entre outros tantos espaços que propiciam o desenvolvimento²³ de um ser humano e dos instrumentos semióticos de (inter)ação.

²² Ator, aqui, conforme a percepção de seu “agir” por meio do gênero que está utilizando. Trata-se de escolhas conscientes de uma enunciação em função não apenas de um destinatário, mas também de efeitos de ação (cf. plano de ação da linguagem) em uma situação comunicativa.

²³ É adotado o conceito de desenvolvimento no sentido a ele dado por Vygostky em sua teoria sociocultural do desenvolvimento humano (VYGOTSKY, 2007). Nessa perspectiva, o desenvolvimento epistemológico é visto como originado de várias fontes de contato entre o indivíduo e seu meio sociocultural. O aprendizado formal escolar figura como uma entre as maneiras de contato.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um centro binacional de idiomas, durante o curso superintensivo de inglês como língua estrangeira (EFL) em dezembro de 2014. Os sujeitos de pesquisa foram os dois únicos alunos da turma²⁴, ambos estudantes universitários. O rapaz tinha vinte e dois anos de idade e a moça vinte e quatro. O nível cursado era, conforme determinado pela escola, intermediário 1 (um), situado no início do patamar B1 do *Common European Framework of Reference for Languages*²⁵. Anteriormente à coleta de dados, foi solicitada autorização à escola e aos sujeitos de pesquisa, conforme procedimentos do Comitê de Ética em Pesquisas da UTFPR.

A escola estabelece diretrizes em relação à metodologia em sala de aula, solicitando aos professores que tanto o planejamento quanto atividades sigam sempre abordagens de cunho comunicativo. Em diversos eventos de formação de seus professores, a instituição divulga e enfatiza a necessidade de se primar pelo letramento crítico de seus alunos. Entretanto, a utilização de uma abordagem única não é impositiva, permitindo ao professor fazer ajustes metodológicos em seus procedimentos didáticos. Essa flexibilidade permitiu a aplicação da SD em questão e sua harmonização com os conteúdos curriculares do curso, de modo a se preservar a estrutura da ementa. Quanto à duração, na modalidade superintensiva de férias há duas aulas de uma hora e vinte minutos por dia, consecutivas, com intervalo de dez minutos entre elas. Para a aplicação da SD, conforme anuência da coordenação acadêmica da instituição, seria possível o uso de, no máximo, trinta minutos de cada

²⁴ Quando da previsão de abertura de uma turma de superintensivo, a escola não tem como precisar o número exato de alunos que cursarão a disciplina. Como o pedido de autorização para coleta de dados antecedeu o início das aulas, não houve como prever o número de sujeitos de pesquisa que fariam parte da amostra deste trabalho. Reconhece-se, porém, que uma amostra de pesquisa maior pudesse levar à análise de outros fenômenos e/ou fatores que aqui não puderam ser constatados.

²⁵ O *Common European Framework of Reference for Languages* (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas) é um quadro proposto pelo Conselho Europeu que determina escalas de proficiência em línguas estrangeiras, de modo a orientar a sua avaliação e ensino. Trata-se do resultado de mais de vinte anos de pesquisa conjunta entre os Estados membros do Conselho Europeu e que, entre outros resultados, produziu uma detalhada análise de contextos, temas e tarefas comunicativos e seus propósitos, bem como descrições subdivididas em níveis das competências que utilizamos quando nos comunicamos. (Council of Europe, 2014. *The CEFR and language examinations: a toolkit*. Disponível em: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp> Acesso em: 03 de novembro de 2015.)

aula para a SD em questão. Inseridos nesse contexto é que o planejamento e execução da SD se desenvolveram.

3.3 Análise do modelo didático

Anteriormente à aplicação, foi elaborado um MD para o gênero *thank you letter*. Inicialmente, fez-se uma pesquisa na internet por exemplares de textos autênticos pertencentes ao gênero, com dois propósitos: i) levantar características possivelmente ensináveis na SD e ii) utilizá-las como exemplos na apresentação da situação de comunicação aos alunos, conforme pode ser observado nas figuras 3 a 7, utilizadas como exemplos e referência para os dois alunos.

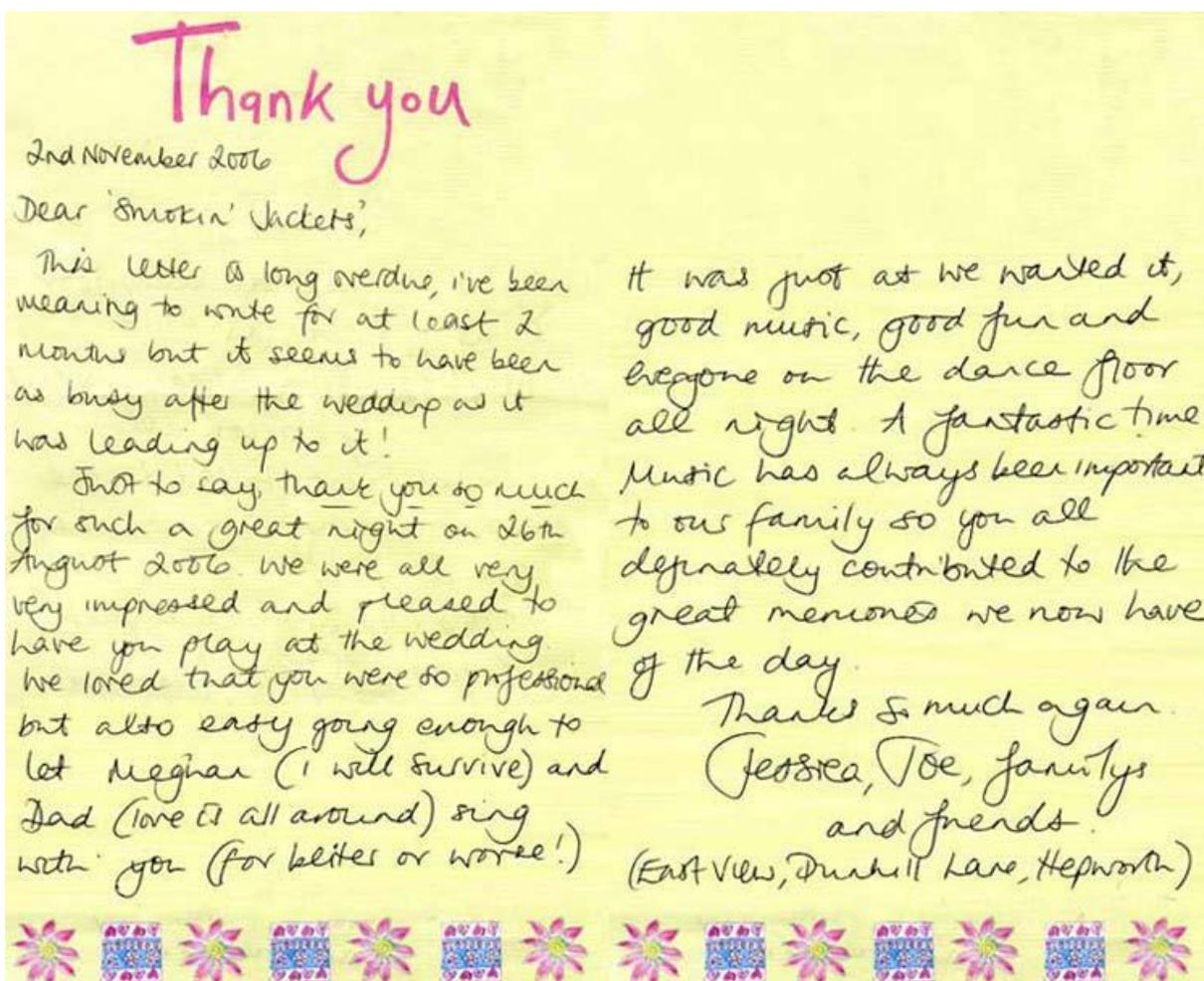


Figura 3 – *Thank you letter* de casal para uma banda que tocou em sua festa de casamento.

Dear Dr. Reece,

One year ago, June 13, 2009, our one year old son, Jack, tripped on unsteady feet and fell into the corner of his dresser, slicing open the tender skin just above his left eye through the eyebrow. While there are far more traumatic and serious things that can happen to a child, the situation was upsetting to my husband and I.

We ended up at Blank Children's Hospital ER due to the severity of the injury. Our referring physician said we would want an experienced plastic surgeon to complete the stitches. We were so blessed that you were on call that day. Your expertise, skill and calming disposition were just what we needed.

We want to share with you the amazing healing Jack has experienced in one year's time. His scar is barely noticeable and his face as adorable as ever!

Thank you for the amazing results you created for Jack, and all of the patients under your care. We are so grateful!

Our best,

Mary and John

Figura 4 – Thank you letter de dois pais a um médico por haver cuidado de seu filho, agradecendo-o pela sua grande humanidade e profissionalismo em um momento difícil.



Figura 5 – Thank you letter institucional de uma organização filantrópica a uma outra fundação, por uma doação de 810 mochilas com materiais escolares.

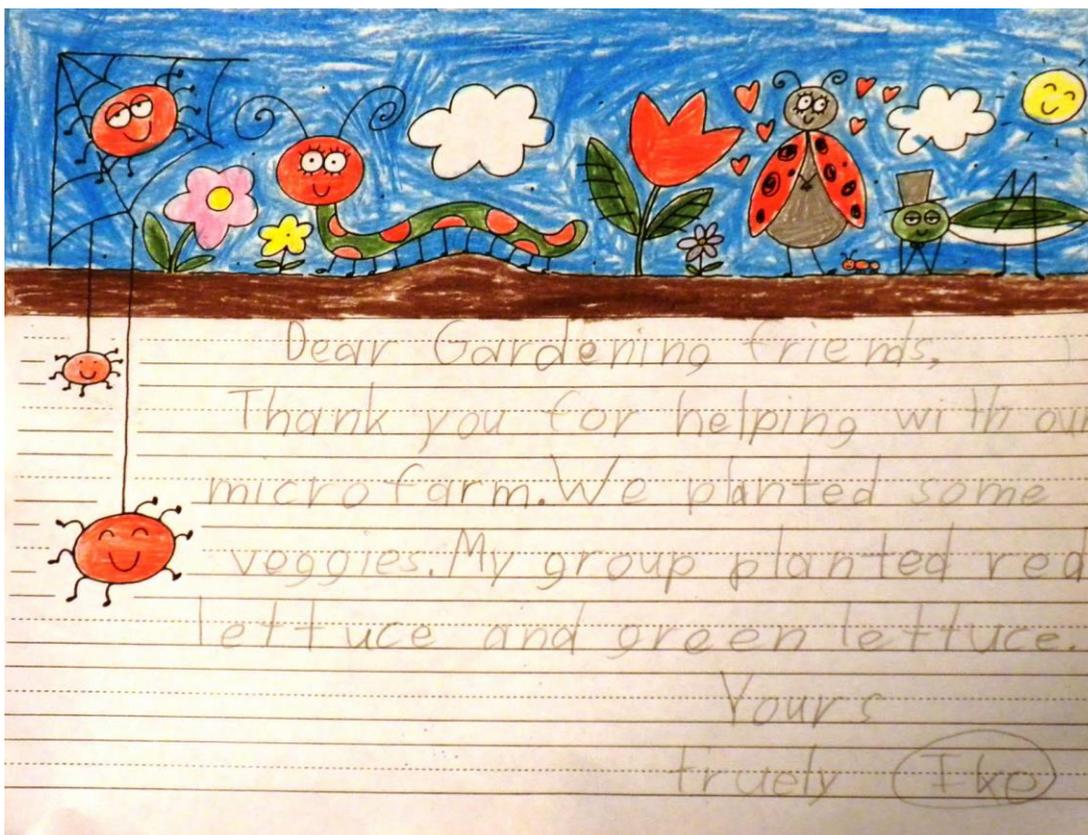


Figura 6 – Thank you letter de uma criança a seus “gardening friends” pela ajuda prestada.

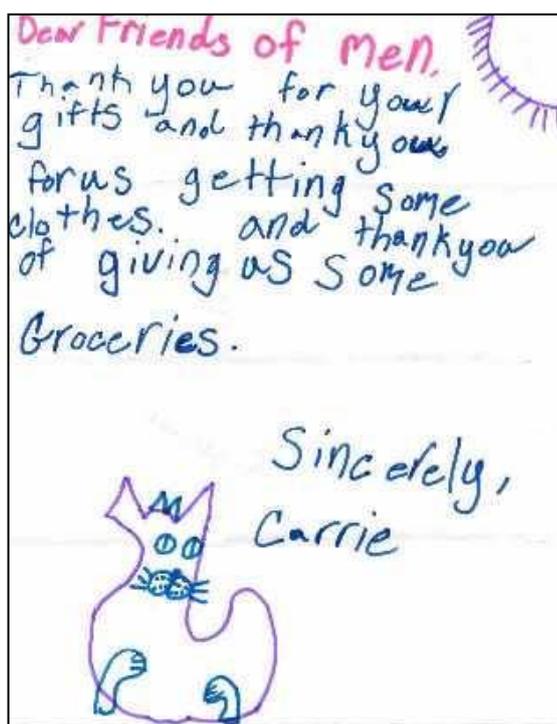


Figura 7 – Thank you letter de uma criança para uma instituição que fez doações.

Para a decomposição dos textos e organização do que deveria ser ensinado, foi utilizado o modelo sugerido por Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004) dos quatro níveis principais na produção de textos: 1. Representação da situação de comunicação; 2. Elaboração de conteúdos; 3. Planejamento do texto; 4. Realização do texto. Consideraram-se também as dimensões de ação, discursiva e linguístico-textual para a análise do gênero. A análise dos textos autênticos (figuras 3 a 7) permitiu a detecção de algumas características recorrentes no gênero, narradas a seguir.

Quanto à **representação da situação de comunicação**, pode-se destacar:

- **Destinatários** dos textos exemplares: banda, médico, instituição filantrópica e colegas de escola. A escolha foi feita para que se tivessem exemplos de textos formais e informais, de adultos e de crianças.
- **Finalidade visada**: agradecer, mostrar consideração e/ou apreço, elogiar desempenho profissional, demonstrar amizade.
- **Posição do produtor (enunciador)**: como o aluno deve se posicionar, em função dos objetivos e destinatário almejados. No caso de uma *thank you letter* institucional, quem escreve está se colocando em nome de uma instituição e deve se portar (escrever) em conformidade com o que se espera de alguém que representa uma grande fundação; no caso de carta a um amigo, o posicionamento é mais próximo e é permitido se demonstrar afeto; no caso de uma carta a um profissional, é importante tratá-lo segundo o reconhecimento honesto de sua capacidade enquanto ser humano e profissional.
- **Gênero visado**: saber qual gênero será escrito – *thank you letter* – e construir uma representação mental dele e de suas características principais, sabendo que os gêneros não são rígidos e menos ainda estáveis, que não se aprenderá uma “receita de bolo” a ser usada em todas as situações.

Quanto à **elaboração dos conteúdos**:

- **Composição típica:** que conteúdos estão geralmente presentes em uma *thank you letter*? Saber identificar se esses conteúdos representam uma necessidade individual de expressão ou estão permeados por questão cultural de uma sociedade. Todos os textos exemplares costumam conter: vocativo (ao início); um agradecimento específico; um comentário adicional (desfecho do favor prestado; resultado da boa ação; importância do favor prestado); fechamento da carta (em geral, uma retomada do agradecimento para enfatizá-lo); despedida e/ou saudação, seguidas do nome de quem agradece. Apesar de o *suporte do gênero* não ser, tradicionalmente, considerado parte do conteúdo, entende-se que possua carga semântica e possa, sim, integrar o plano geral dos conteúdos do texto: o suporte da carta é um cartão, uma carta manuscrita, um e-mail?
- **Técnicas de criatividade:** como imprimir personalidade à carta sobre o que falar, entre outras possibilidades variadas, conforme uso pretendido.

Quanto ao **planejamento do texto**: o que se almeja com a escrita do texto, o que é importante mencionar, em qual sequência. Trata-se, fundamentalmente, de levar à consciência a ideia de que a todo texto subjaz uma organização e que ela facilita a sua escrita, e que um texto não é simplesmente escrito improvisadamente. Adicionalmente, essa organização aumenta a qualidade dos textos produzidos e o seu poder discursivo, conforme objetivo pretendido.

Por fim, relativamente à **realização do texto**: há, aqui, uma relação mais próxima com o plano linguístico-discursivo da linguagem. “Realizar” significa, por exemplo: fazer escolhas de vocabulário, “pedaços” de linguagem comuns no gênero (*chunks of language*), o que utilizar para que o texto seja formal ou informal, se é preciso usar organizadores textuais (explícitos ou não), tempos verbais mais adequados, verbos modais. Quando da análise e/ou estudo desse nível, é

importante retomar a conexão que as escolhas linguísticas mantêm com os planos de ação e discursivo.

3.4 A sequência didática planejada

A partir de considerações prévias ao trabalho com uma SD, concluiu-se que o tempo para sua realização não poderia ser excessivamente longo. Foi, então, estipulada a duração total de uma hora e trinta minutos, de modo a não prejudicar a ementa já estabelecida para o curso. A SD foi planejada pelo professor e dividida em três etapas, cada uma com duração de vinte a trinta minutos. As etapas foram realizadas em dias distintos, não muito distantes entre si (algo como um dia de espaço entre as etapas), conforme o quadro a seguir:

Etapa	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos privilegiados	Objetivo(s)
<p>Aula 1: apresentação da situação de comunicação (20 a 30 minutos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades de ação e discursiva, mobilizadas para e em função da representação da situação de comunicação e seleção dos conteúdos; • Análise do complexo para o simples. 	<p>Ativar conhecimentos prévios e eliciar novos conceitos quanto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ao contexto cultural e possíveis situações em que as <i>thank you letters</i> são escritas; • a casos de formalidade maior ou menor; • a diferentes suportes do gênero; • a cartas escritas por adultos e por crianças.
<p>Aula 2: módulo de trabalho com problemas detectados na PI (20 a 30 minutos).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidades discursiva e linguístico-discursiva, mobilizadas em conexão com o planejamento e realização do texto; • Análise do simples, mas com movimentos de vai-e-vem (trabalho espiral), conforme as relações do simples com o complexo. 	<p>Refletir sobre pontos para melhora das PIs, construindo-se colaborativamente uma lista desses pontos, a serem implementados / modificados na PF.</p>

<p>Aula 3: Reflexão sobre resultados da SD e análise da PF (20 a 30 minutos).</p>	<p>As três capacidades mobilizadas integradamente, retomando-se ao complexo. A primazia deve ser, portanto, pela capacidade de ação.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Capitalizar, colaborativamente, o progresso realizado ao longo da SD. Os alunos devem exibir explícita e claramente o domínio das três capacidades de linguagem, seja na PF ou em seu discurso ao analisá-la. • Divulgar aos alunos o resultado e considerações acerca da avaliação somativa do processo.
--	---	--

Quadro 1 – Planejamento geral da sequência didática²⁶.

Na **primeira aula** da SD, foi feito um *brainstorm* com os alunos com a intenção de levantar conexões entre o conhecimento prévio deles e o gênero que estudariam. Os alunos foram então questionados a respeito de suas experiências com a escrita de uma carta para agradecer a alguém por algo. Aqui, os procedimentos foram planejados para que os alunos falassem livremente, de modo a mapear com mais precisão o modelo mental que faziam (ou não) da situação de comunicação. Após esse breve diagnóstico, procedeu-se a uma exposição, em forma de debate, de como a ação de escrever uma carta para agradecer era vista em países onde se atribui um maior valor cultural a essa prática como um símbolo de educação e/ou apreço. Em seguida, foram exibidos os exemplos de cartas e, após cada uma delas, eliciaram-se questões como destinatário, receptor, suporte, registro e conteúdo. Ao final da aula, os alunos receberam um breve enunciado de produção, que resumia os pontos elencados colaborativamente no debate (escritos na lousa e copiados por eles no caderno). Eles deveriam escrever uma carta de agradecimento por um presente de Natal recebido de alguém por quem tinham apreço e com o qual ficaram muito felizes. Com base no conhecimento do professor sobre os alunos, foram feitas algumas sugestões de presentes relacionados às suas ambições e ou presentes reais que ganharam de familiares.

Na **segunda aula** da SD, a partir dos textos (PIs) recebidos e analisados anteriormente, o professor-pesquisador já havia elencado questões a serem trabalhadas e aprimoradas pelos aprendizes. Cada aluno, ao início da aula, recebeu

²⁶ A tabela acima é de autoria do professor-pesquisador, baseada na análise do modelo didático apresentado no item 3.3 e levando em consideração os pressupostos teóricos deste trabalho.

anotações do professor relativas a seus textos. Foi utilizado um código de correção com o objetivo de permitir aos alunos que pesquisassem as inadequações pontuadas e refletissem de forma mais autônoma sobre elas. A ideia era, nesse sentido, evitar impor a visão e opções estilísticas do professor, dando liberdade criativa aos alunos. Após leitura das anotações do professor e releitura das PIs, procedeu-se a um debate sobre o que poderia ser melhorado; foram colocadas na lousa as seguintes perguntas para que os alunos fizessem revisão coletiva de suas produções iniciais (à oportunidade, escritos em inglês):

Nível de análise privilegiado ²⁷	Perguntas colocadas na lousa:
Plano de ação	<ul style="list-style-type: none"> • Caso você fosse o destinatário da carta, qual seria a sua reação ao recebê-la? • Como se sentiria? Qual ideia formaria de quem a enviou? • As incorreções gramaticais / ortográficas podem trazer consequências negativas se lidas pelo destinatário em questão?
Plano discursivo	<ul style="list-style-type: none"> • O tipo de agradecimento utilizado e maneira como foi estão em intensidade proporcional ao presente recebido? • O agradecimento é honesto, ou soa honesto? • Há outros tópicos importantes que complementam o agradecimento, de modo a conferir naturalidade à carta? • Os conteúdos e assuntos da carta são todos relevantes e condizentes com a sua relação com a pessoa / instituição?
Plano linguístico-discursivo	<ul style="list-style-type: none"> • A formalidade do texto está adequada ao destinatário? • Os adjetivos utilizados para descrever o presente e/ou ato gentil são adequados? Ou são demasiadamente exagerados? Soam naturais e honestos? • O formato (estrutura composicional) da carta está correto? Possui localidade, data, vocativo, despedida e assinatura? • Há erros gramaticais / ortográficos que comprometam o entendimento?

Quadro 2 – Perguntas feitas aos alunos para a revisão coletiva, conforme níveis de análise.

Após a revisão coletiva, os alunos levaram suas PIs para casa e foram orientados a elaborar suas PFs, levando em consideração os pontos discutidos e os critérios (perguntas) utilizados. Após o intervalo de um ou dois dias, entregaram suas PFs ao professor, que as analisou e fez anotações para comentá-las em sala de aula.

²⁷ Os nomes dos níveis de análise não foram apresentados metalinguisticamente aos alunos.

Na **terceira aula** da SD, foi feita uma reflexão sobre o progresso dos alunos na produção de uma *thank you letter*. Novamente, as perguntas do quadro 2 foram utilizadas para a revisão dos textos. Dessa vez, cada aluno revisou o texto de seu colega. Após reflexão dos aprendizes, o professor finalizou com um *feedback* avaliativo (avaliação somativa), dizendo que a PF teria, certamente, atingido o objetivo almejado em uma situação de comunicação real, embora ainda contivesse pontos para melhora, principalmente com relação a elementos linguísticos (plano linguístico-discursivo): algumas formas verbais e preposições estavam utilizados incorretamente e havia pequenos erros ortográficos. Destacou-se ao longo de todo o trabalho com a SD, entretanto, que questões linguísticas como essas costumam representar importância secundária em se tratando de um usuário estrangeiro da língua inglesa.

3.5 Análise das produções e discussão de dados

A partir das questões trabalhadas na primeira aula da SD (item 3.3), os alunos receberam impresso o seguinte enunciado de produção para que escrevessem suas PIs:

WRITING

Imagine you have received a beautiful and very well thought Christmas present from a friend or family member you are very considerate of. In order to show your gratitude for the present and that you are fond of this person, write a letter in which you express your feelings for his/her kindness. Do not forget to regard the following aspects in your production:

- a) Your letter must have a date, an initial greeting, a main message, and a proper closing. Remember you should address this person using language that agrees with the relationship between you (friend, colleague, family member, etc);
- b) Try to express how happy you felt when you saw the present;
- c) Try to express why you are fond of having received a present from this specific person (show how much you like him/her);
- d) Talk about the importance of the present and, if you find necessary, how and when you are going to use it.

Quadro 3 – Enunciado de produção da *thank you letter*, antes da PI.

Com essas instruções, os alunos elaboraram suas produções iniciais (PIs), apresentadas e analisadas a seguir.

December 27th, 2014.

Dear godparents

1 I send this letter because I would like to thank
you for the gift. I didn't expect receive a gift come
so far. It was very kind of you, I liked so much!

Thank you! The gold necklace is very gorgeous and delicate.

5 I received last week, before the Christmas, and I used
on Christmas Eve at dinner on Aunt Solange's house.

And you, How are you doing? You don't come to
Brazil for two years! Next year you need come here.

9 I hope you're well.

My parents and I send you a warm hug.

We miss you!

Nome.

Figura 8 – Produção inicial (PI) do aluno 01.

SAN DIEGO 10/01/2015

DEAR JOEL,

1

I'M WRITING this letter to express my
GRATITUDE for your time AND CONSIDERATION for HAS
RECOMMENDED ME for AN ENGINEER job opportunity
IN THE UNITED STATES of AMERICA.

5

As you know, the selection process for this
opportunity WAS REALLY HARD AND CROWDED. So, to be
recommended by someone RESPECTED AND ADMIRED
like you WAS A CRITICAL FACTOR for my success in
this case.

10

When I know that you WAS supporting me
I became very proud AND GLAD. But I know that
it is big responsibility too. So I intend not
ONLY WORK HARD, but to be the best
ENGINEER of the company. I'll NEVER forget your
support. Thank you very much.

15

Assinatura (nome).

Figura 9 – Produção inicial (PI) do aluno 02.

O fato de as PIs estarem bem escritas superou as expectativas do professor quanto a essa etapa inicial da SD. As PIs mostraram que os alunos já possuíam grande desenvolvimento das capacidades de **ação** e **discursiva** inerentes ao gênero *thank you letter*, não havendo problemas significativos de inadequação a ele²⁸. Apenas na PI do aluno 02 (figura 9, p.49) julgou-se que o fechamento da carta, no qual o agradecimento era retomado e sua importância destacada, estava um pouco exagerado. Seria um item a ser trabalhado na *segunda aula*. No plano **linguístico-discursivo** apenas é que houve questões mais relevantes a serem abordadas: algumas formas verbais e preposições foram utilizados incorretamente, além de haver ocorrência de erros ortográficos. Alguns exemplos dessas questões são: i) na PI do aluno 01 (figura 8, p.48), a sentença “*You don’t come to Brazil for two years!*” (linhas 7 e 8), os verbos “*send*” e “*thank*” (linha 1), a preposição “*on*” (linha 6) e o verbo “*come*” (linha 8); ii) na PI do aluno 02 (figura 9, p.49), o verbo “*have*” (linha 2), verbos “*know*” e “*was*” (linha 10). Portanto, o trabalho com as dificuldades apresentadas pelos dois alunos deveria conferir maior ênfase ao plano linguístico-discursivo do gênero proposto.

Apesar de, na maior parte dos casos, os problemas linguístico-discursivos mencionados não impactarem os planos de ação e discursivo, em algumas situações de comunicação o receptor pode estigmatizar a falta de domínio do código linguístico e construir uma imagem depreciativa de quem escreveu a carta. Nesse caso, a presença de incorreções poderia, sim, gerar consequências negativas no plano de ação da linguagem (i.e. sofrer preconceito linguístico e perder oportunidades de emprego em virtude da estigmatização social que se faz da grafia incorreta de vocábulos ou uso incorreto de formas verbais). Tal preocupação foi explicitada aos aprendizes na *segunda aula* da SD.

Após a *segunda aula*, de acordo com os procedimentos didáticos narrados no item 3.3, os alunos deveriam revisar suas PIs e elaborar suas PFs. São mostradas, nas próximas páginas, as duas PFs.

²⁸ O modelo didático do gênero *thank you letter* (apresentado anteriormente, no item 3.3) e o quadro 2 (página 46) foram considerados como referência para essa conclusão.

Femmina



Nome, nível, escola.

December 27th, 2014

Dear godparents

1 I sent this letter because I would like to thank you for
the gift. I didn't expect receive a gift come so far. It was
very kind of you, I liked so much! Thank you! The gold neck lace
is very gorgeous and delicate. I received it last week, before the
5 Christmas, And I used it at Christmas Eve at dinner on Aunt
Solange's house.

And you, How are you doing? You haven't come to Brazil
for two years! Next year you need come here. I hope you're
9 well.

My Parents and I send you a warm hug.

We miss you!

Nome.

spiral



Figura 10 – Produção final (PF) do aluno 01.

SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB	DOM			
△	△	△	△	△	△	△	/	/	/
* Instituição, data									✓
Dear Joel,									
1	I'M WRITING THIS LETTER TO EXPRESS MY GRATITUDE FOR YOUR TIME AND CONSIDERATION FOR HAVE RECOMMENDED ME FOR A ENGINEER'S JOB OPPORTUNITY ON THE USA.								
5	AS YOU KNOW, THE SELECTION PROCESS FOR THIS OPPORTUNITY WAS REALLY HARD AND CROWDED. SO TO BE RECOMMENDED BY SOMEONE RESPECTED AND ADMIRED, LIKE YOU, WAS A CRITICAL FACTOR FOR MY SUCCESS IN THIS CASE.								
10	YOUR RECOMMENDATION MAKES ME REALLY PROUD, BUT I KNOW THAT ITS A BIG RESPONSABILITY TOO. SO I INTEND NOT ONLY WORK HARD, BUT TO BE THE BEST ENGINEER ON THE COMPANY. I'LL NEVER FORGET YOUR SUPPORT.								
THANK YOU VERY MUCH.									
Assinatura (nome).									

Figura 11 – Produção final (PF) do aluno 02.

As PFs de ambos os alunos apresentaram progressos em relação às Pls. O aluno 02 parece ter buscado uma reformulação maior do texto, pois reescreveu o último parágrafo de sua carta, deixando-o mais conciso e curto (ver figura 11, p.52, e compará-la com a figura 9, p.51). O aluno 01 não alterou grandemente seu texto inicial e apenas centrou-se em corrigir as questões linguístico-discursivas pontuadas na segunda aula²⁹.

Conforme se pôde constatar pelas produções finais dos alunos, embora tenham sofrido apenas evolução significativa em seus aspectos linguístico-discursivos (por meio da revisão e reescrita de itens elencados pelo professor via código de correção³⁰), é preciso ressaltar que o trabalho com a SD deve ser visto em sua totalidade. Aqui, vale lembrar que as capacidades de linguagem atuam de forma integrada para o ISD, ou seja, mesmo durante o trabalho com as dificuldades linguístico-discursivas, tomou-se o cuidado de fazer com que os alunos sempre estivessem cientes dos reflexos desses itens para totalidade do gênero *thank you letter*. Essa movimentação acompanhou, portanto, o trabalho de desenvolvimento em espiral sugerido pelo ISD.

As PFs ainda apresentavam alguns pequenos pontos a serem corrigidos: i) na PF do aluno 01 (figura 10, p.51) – forma verbal incorreta de “*receive*” e “*come*” (linhas 2, 7 e 8), uso inadequado do artigo definido “*the*” (linha 4) e uso inadequado da preposição “*on*” (linhas 5 e 10); ii) na PF do aluno 02 (figura 11, p.52) – uso inadequado das preposições “*for*” e “*on*” (linhas 2 e 3), forma verbal incorreta de “*have*” (linha 2), uso incorreto ou ausência de vírgulas (linhas 5 e 6), grafia de “*responsibility*” (linha 9), ausência de “*to*” antes do verbo “*work*” (linha 9). Ao final da terceira aula (última da SD, conforme foi narrado anteriormente), o professor forneceu aos alunos anotações explícitas sobre essas correções que deveriam ser feitas, solucionando as dúvidas dos aprendizes. O objetivo foi concluir o ciclo da SD. Reconhece-se, porém, que a SD poderia ser continuada em outros módulos, expandindo-se o seu planejamento a um tempo maior. Ainda dentro do gênero *thank you letter*, poderia se sugerir aos alunos que escrevessem uma carta mais formal, agradecendo por um presente a uma instituição, por exemplo. Entretanto, essa expansão situa-se fora do escopo deste estudo.

²⁹ Alguns exemplos das dificuldades dos alunos no plano linguístico-discursivo foram listados anteriormente, na página 50.

³⁰ Idem nota anterior.

As discussões em sala de aula mostraram, em adição aos resultados dos textos escritos, que os alunos puderam entender a proposta e aumentaram o seu domínio de capacidades inerentes ao gênero trabalhado: além das capacidades de linguagem, o trabalho explícito (consciente) com a linguagem, de modo a manter uma visão objetiva sobre ela, levou os alunos a uma reflexão positiva acerca da importância do domínio não apenas de itens lexicais ou gramaticais, mas também de uma série de outras nuances presentes na escrita de um bom texto, isto é, que atinja efetivamente seus objetivos em temas de ação e discursivos. Embora não haja sido feita uma coleta de dados sistemática para mapear esse progresso, ficou claro o interesse dos aprendizes em obter bons resultados durante e ao final da SD. Estabelecer objetivos é, claramente, uma motivação em si.

Foi possível perceber que as reflexões feitas durante o trabalho com a SD para a escrita de uma *thank you letter* continuaram ao longo do curso em outros momentos de produção escrita pontuais e mesmo em momentos de leitura e produção oral: a sensibilização a elementos contextuais e discursivos provocou nos aprendizes, sim, uma atenção maior ao tratamento crítico de situações de comunicação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas produções escritas dos alunos e seu desempenho durante aulas da SD e após ela, acredita-se que o ensino de escrita por meio de gêneros seja bastante eficaz no tocante à motivação dos aprendizes de LE, visto que constituem formas de interação objetivamente orientadas. Envolver os alunos em um projeto coletivo também atribuiu grande propósito à atividade que viriam a desempenhar colaborativamente: desde o anúncio do projeto em classe, os aprendizes sempre se mostraram interessados pelo que iriam aprender.

Pensando-se na produção do gênero proposto pelo estudo, os resultados práticos foram todos positivos tanto para os alunos quanto para o professor-pesquisador: de parte dos alunos, despertou-se a curiosidade por algo novo que fariam e pelo potencial aprendido; de parte do professor-pesquisador, pôde-se confirmar a viabilidade do trabalho com SDs no contexto avaliado, além de aprendizagem teórica e prática sobre a proposta didática em pauta.

Embora as produções dos alunos tenham mostrado, contra as expectativas prévias do estudo, que eles já dominavam em boa medida as capacidades de linguagem necessárias à escrita bem sucedida do gênero *thank you letter*, a integralidade do procedimento SD trouxe benefícios não mensurados neste trabalho. Millar (2011) justamente sugere que esses benefícios devam ser explorados nas aulas de LE, pois tratam de sensibilizar os alunos com uma visão de linguagem pautada no ISD e nos gêneros como instrumentos semióticos de ação no mundo. Apesar de não sugerir o trabalho com SDs, Millar (2011) avalia como valorosas as atividades que explorem a sensibilização às diferentes formas como os gêneros são estruturados e às suas dimensões de análise³¹. Nesse sentido, a SD desenvolvida obteve sucesso, uma vez que levou os alunos a perceberem implícita ou explicitamente os mecanismos sob os quais a comunicação se efetiva em e por meio do gênero estudado. Assim, é possível afirmar que a SD os auxiliou a desenvolver suas capacidades de linguagem no gênero *thank you letter* e, a partir de aí, terão chances transferi-las para outros gêneros próximos ou mesmo distantes,

³¹ Millar (2011) utiliza o termo “*genre awareness*” para descrever essa sensibilização.

em contextos autênticos e não apenas escolares. Os reflexos extra-escolares, entretanto, fogem ao controle e ao escopo deste estudo.

A partir dessas conclusões, o procedimento *sequência didática* se mostrou plenamente viável e funcional para o ensino de gêneros escritos em LE no contexto pesquisado. Mesmo com um tempo relativamente curto para que se trabalhassem cada uma das etapas da SD, foi possível desenvolvê-las completamente, graças ao planejamento. Apesar do sucesso, reconheceu-se que os resultados poderiam ser ainda melhores com uma maior disponibilidade de tempo.

O trabalho com uma proposta de ensino-aprendizagem de um gênero escrito apenas reforçou os benefícios do ISD para o ensino de LE. No contexto das escolas de idiomas, trabalhar com os gêneros para produção escrita constitui-se em uma poderosa ferramenta didática, pois os resultados do trabalho com escrita podem, também, ser utilizados em favor de atividades com leitura e oralidade. Adicionalmente, imagina-se viável a aplicação de SDs também ao trabalho com gêneros orais. O ISD merece, dado o seu potencial, mais estudos no contexto de LE em institutos de idiomas privados.

Por fim, acredita-se que estudos com abordagens calcadas no ISD sejam extremamente proveitosos não apenas com relação ao trabalho didático em sala de aula, mas também como um quadro de análise que subsidie outras áreas de pesquisa, como a formação de professores e o desenvolvimento de material didático, dada a pluralidade de dimensões sob as quais o ISD vem sendo estudado recentemente. Deve-se acreditar, sobretudo, que estudar o fenômeno linguístico sob uma perspectiva sócio-historicamente orientada, à luz do ISD, figura como uma forma de empoderamento social dos aprendizes (sejam eles professores ou alunos), fornecendo-lhes meios efetivos de atuar em novas esferas a partir do melhor entendimento sobre como a linguagem opera no desenvolvimento humano. Esse raciocínio não apenas motivou a elaboração deste trabalho, mas o permeou ao longo de todas as suas etapas.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Carla de. Questões sobre o trabalho com gêneros textuais na sala de aula de língua estrangeira: uma discussão sob a ótica bakhtiniana. **BELT Journal**. Porto Alegre. v.2. n.2. pp. 154-166. julho/dezembro 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **A interação verbal**. In: Bakhtin, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAX, S. The role of genre in language syllabus design: The case of Bahrain. **International journal of Educational Development**. v. 26. pp. 315–328. 2006.

BEATO-CANATO, Ana Paula M. Produção escrita em língua estrangeira à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

BEATO-CANATO, Ana Paula M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 11, n. 4, pp. 853-870, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC, 1999/2003/2007.

BRONCKART, J-P. **Une introduction aux théories de l'action**. 2005. No prelo.

CARLOS, V. G.; BORDINI, M. Ensino de língua estrangeira por meio de gêneros textuais: qual é a percepção dos professores em formação?. **Revista X**, v. 1, pp. 1-23, 2012.

CRISTÓVÃO, Vera L. L. Interacionismo sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

CRISTÓVÃO, Vera L. L. O gênero quarta capa no ensino de Inglês. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A.. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

CRISTÓVÃO, Vera et alii. **Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais**. Letras [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Artes e Letras. Programa de Pós-graduação em Letras. v. 20, n. 40, pp. 191–215, jan./jun. 2010

CRISTÓVÃO, Vera L. L.; FOGAÇA, Francisco. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

CRISTÓVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. Gêneros textuais: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. pp. 33-52.

DE GRANDE, Paula B. **O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada**. Eletras, v. 23, n.23, dez. 2011. Disponível em:

<http://www.utp.br/eletras/dossie/artigo/Dossie_especial_artigo_23.2_O_pesquisador_interpretativo_e_a_postura_etica_em_pesquisas_em_Linguistica.pdf>. Acessado em: 01 abr. 2013.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, 102, p.23-37, 1993. p.23-37.

FIRKINS, A., G. FOREY, and S. SENGUPTA. Teaching writing to low proficiency EFL students. **ELT Journal**. v. 61. n. 4. pp. 341–352. 2007.

HYLAND, K. Genre and academic writing in the disciplines. **Language Teaching** 41: 543–562. 2008.

LANFERDINI, Priscila A. F. Trabalho do professor no ensino de língua inglesa com sequência didática. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. **Atividade docente e desenvolvimento**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 16. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

MACHADO, Anna R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, Luiz A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MILLAR, Diane. Promoting Genre Awareness in the EFL Classroom. **English Teaching Forum**. v. 49. n. 2. U.S. Department of State, 2011.

MIRANDA, Mirla M. F. **Crenças sobre o ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas**. 2005. 349 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) -- Centro de Humanidades, Universidade Estadual do Ceará, 2005. Disponível em: <<http://www.uece.br/posla/dmdocuments/mirlamariasaraivafontenele.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2013.

NOGUEIRA, Andrea Patricia. **Uma experiência de aplicação de gêneros textuais para o ensino de inglês**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 33 n. 55, p. 78-95, jul.-dez., 2008.

MYSKOW, G.; GORDON, K. **A focus on purpose: Using a genre approach in an EFL writing class**. ELT Journal. v. 64. n. 3. pp.283–292. 2010.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LATAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. pp. 23-34.

OLIVEIRA, P. M. . Gênero quarta capa: análise de produção inicial em Francês Língua Estrangeira para a elaboração de sequência didática. In: **VI Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 2011, Natal. VI SIGET, 2011. p. p-p.

OLSON, D. R. Language and literacy: what writing does to language and mind. **Annual review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 16, pp. 3-13, 1996.

PALTRIDGE, B. **Genre and the language learning classroom**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2001.

PINTO, Abuêndia P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et AL. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. pp. 7-18.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et AL. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. pp. 95-128.

SWALES, J. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SWAMI, J. A. Sensitizing ESL learners to genre. **ESL-EJ**. v. 12. n. 3. pp.1–13. 2008.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Comissão de Normalização de Trabalhos Acadêmicos. **Normas para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Curitiba: UTFPR, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YAN, G. A process genre model for teaching writing. **English Teaching Forum**. v. 43. n. 3. pp.18–26. 2005.