



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ANA VALÉRIA BISETTO BORK

**PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS PROFISSIONAIS EM
LÍNGUA INGLESA:
VOZES ENTRELAÇADAS NO PROCESSO DE ESCRITA E
REESCRITA TEXTUAL**

Londrina
2016

ANA VALÉRIA BISETTO BORK

**PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS PROFISSIONAIS EM
LÍNGUA INGLESA:
VOZES ENTRELAÇADAS NO PROCESSO DE ESCRITA E
REESCRITA TEXTUAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Londrina
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

B726p Bork, Ana Valéria Bisetto.
Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual / Ana Valéria Bisetto Bork. - Londrina, 2016.
509 f. : il.

Orientadora: Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Gêneros profissionais. 3. Interacionismo sociodiscursivo. I. Vera Lúcia Lopes Cristovão. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 802.0:37.02

ANA VALÉRIA BISETTO BORK

**PRODUÇÃO ESCRITA DE GÊNEROS PROFISSIONAIS EM LÍNGUA
INGLESA:**

**VOZES ENTRELAÇADAS NO PROCESSO DE ESCRITA E
REESCRITA TEXTUAL**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes
Cristovão
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves
Universidade Federal da Grande
Dourados – UFGD

Prof. Dr. Francisco Carlos Fogaça
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Prof^a. Dr^a. Juliana Reichert Assunção Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Simone Reis
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 15 de abril de 2016.

Ao meu marido Francisco Gødke, pelo amor, pela cumplicidade, pelo cuidado e pela força nesta caminhada.

A Vinícius e Rafaela: duas flores no jardim da minha vida.

AGRADECIMENTO

A Deus, pelas bênçãos e graças recebidas em minha vida. Aos meus santos de devoção e proteção, São Francisco de Assis e Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, por intercederem por mim nos momentos em que mais precisei.

À Vera, *my Beeloved*, por me acolher no grupo, em sua casa, em sua família e em sua vida. Por ter sido muito mais do que uma professora orientadora neste processo de busca pelo conhecimento. Por ter acreditado neste projeto e ter me incentivado nos momentos de dúvidas. Por ser um exemplo de professora, pesquisadora, comprometida e apaixonada pela educação e pela vida. Por nos fazer provar do mel do conhecimento. Mil obrigadas não seriam suficientes para agradecer tudo o que fez por mim.

Ao professor Charles Bazerman, que tive a honra de conhecer. Por suas metáforas maravilhosamente escritas em suas obras e que me inspiraram ao longo de minha pesquisa. Suas palavras e conhecimento farão parte de minha caminhada acadêmica a partir de agora.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), pelo conhecimento e experiências compartilhadas. Aos funcionários, pelo apoio e atenção.

Aos componentes do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (UEL), por terem contribuído com meu crescimento teórico durante as discussões que se instauraram nas reuniões do grupo e ao longo de nossas conversas nos almoços na UEL, nas viagens e nos congressos que juntos participamos. Agradeço especialmente às colegas que iniciaram esta caminhada comigo: Ana Claudia Cury Calia de Souza, Claudia Lopes Pontara e Francini Percinoto Poliseli Corrêa, pelos momentos de solidariedade, amizade e acolhimento e, à Francieli de Oliveira, companheira de tantas viagens a Londrina e de discussões teóricas, quando eu ainda me sentia uma abelha estranha na colmeia.

Aos professores Francisco Carlos Fogaça e Juliana Reichert Assunção Tonelli, por suas contribuições e direcionamentos nos Sedatas.

Aos professores Juliana Reichert Assunção Tonelli, Simone Reis, Adair Vieira Gonçalves e Renilson José Menegassi, pelos questionamentos, indicações de leituras complementares, sugestões e provocações no exame de qualificação que, certamente, contribuíram para o enriquecimento deste trabalho.

À Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus* Curitiba – Instituição a que tenho orgulho de pertencer e que me permitiu a dedicação integral a esse estudo.

Aos professores do Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) do *Campus* Curitiba, pelo apoio.

À professora e amiga irmã Miriam Sester Retorta, por ser uma pessoa maravilhosa, por me ajudar sem medir esforços e por me incentivar a cursar o doutorado. Por nossa amizade verdadeira e eterna.

Às professoras Andressa Bawerman-Albini, coordenadora das assistentes de Língua Inglesa da Instituição, Ana Paula Petriu Engelbert e Lúcia Dias Felicidade da UTFPR – *Campus* Curitiba e *Campus* Londrina, pela força, amizade e acolhimento.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, pela disponibilidade em colaborar e pela motivação, alegria e entusiasmo a cada encontro.

À Leighann Ganzar, por sua amizade, envolvimento nas atividades realizadas e pelo conhecimento compartilhado.

À Rita de Cassia da Luz Stadler, por sua alegria, amizade, carinho e pela leitura criteriosa de revisão do texto.

À minha mãe Glair, por suas orações cada vez que eu viajava para estudar, pelos seus cuidados comigo durante toda a minha vida e, especialmente, por seu amor incondicional. À minha irmã Adri, pela amizade e pelas palavras de força e incentivo nos momentos de desespero e nervosismo. À minha tia Nilda, pelo amor, por suas orações.

Ao meu esposo Francisco Gödke, por me valorizar enquanto pessoa e profissional. Por compreender meus momentos de ausência e isolamento. Por saber me esperar.

A todos que não foram citados, mas que de alguma forma me ajudaram a chegar até aqui.

*Even within a single episode of writing
there can be a substantial evolution,
as the writing process occurs over time
and each step we take in the writing gives
more focus and shape to the situation. We get
a more refined and directed idea of where we are going [...].
[...] on what we have produced so far and
reflect on what is coming into being and refine it [...]
(BAZERMAN, 2013, p. 85)*

BORK, Ana Valéria Bisetto. **Produção escrita de gêneros profissionais em língua inglesa: vozes entrelaçadas no processo de escrita e reescrita textual**. 2016. 509 f. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

RESUMO

Partindo-se do pressuposto de que os gêneros são (mega)instrumentos que devem ser apreendidos também no contexto universitário, a fim de que os alunos possam se comunicar com sucesso ao adentrarem o universo profissional, decidimos desenvolver um estudo alusivo aos gêneros *biodata*, *résumé* e *cover letter*. Os três gêneros foram trabalhados em um curso de extensão denominado *Professional Writing Development*, organizado em módulos, os quais foram responsáveis por compor duas sequências de atividades e uma sequência didática, construídas, especialmente, para os alunos participantes desse curso. Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar o papel das interações orais e dos instrumentos de mediação (textos de referência, listas de constatação, exposições e intervenções orais) no processo de escrita e reescrita textual dos referidos gêneros. Com respeito aos seus objetivos específicos, pretendemos: i) analisar a configuração das dimensões ensináveis dos gêneros profissionais selecionados, por meio da construção de seus modelos didáticos; ii) investigar quais as capacidades de linguagem e os modos de participação dos interlocutores que podem ser desenvolvidos por meio das atividades construídas acerca dos três gêneros profissionais; iii) avaliar o aprimoramento textual nas produções inicial e final dos alunos, levando em conta as interações orais ocorridas e os instrumentos de mediação utilizados no desenvolvimento do curso de escrita acadêmica/profissional em LE. Nosso arcabouço teórico-metodológico fundamenta-se no Interacionismo Social (VIGOTSKI, 2002); nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo – ISD – (BRONCKART, 2012); no procedimento de sequência didática; nas capacidades de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011); no conceito de gêneros como um sistema de atividades (BAZERMAN, 2011); nas abordagens de letramento (LEA; STREET, 1998); nas concepções de escrita e reescrita como processo (RAIMES, 1991; GONÇALVES, 2007; MARCUSCHI, 2008; MENEGASSI, 2013) e na correção em pares e dialogada (FIGUEIREDO, 2001, 2003). Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, situada no campo da Linguística Aplicada, orientada pela metodologia da pesquisa-ação. A análise das intervenções orais foi realizada com base nas categorias dos modos de participação dos interlocutores na interação em eventos de comentários sobre textos em progresso (GARCEZ, 2010) e nos dados de pesquisa. A análise das produções textuais se pautou nos critérios de análise textual do ISD (BRONCKART, 2006/2012), nas listas de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007) e nas operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013). Os resultados deste estudo permitem concluir que o processo de escrita e reescrita textual, a partir da utilização das sequências de atividades e do procedimento de sequência didática, das listas de constatação e, principalmente, das interações e intervenções orais em torno dos gêneros profissionais, propicia o agir linguageiro na língua estrangeira em estudo necessário para os alunos em formação que estão ingressando no mundo profissional.

Palavras-chave: Interação. Instrumentos mediadores. Interacionismo sociodiscursivo. Gêneros profissionais. Escrita/reescrita textual em LI.

BORK, Ana Valéria Bisetto. **Written production of professional genres in English as a foreign language:** interwoven voices in the writing and rewriting process. 2016, 509 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Londrina State University, 2016.

ABSTRACT

Considering that genres are mega(instruments) that should also be apprehended in the context of Higher Education so that students are able to communicate successfully when they enter the professional universe, we have decided to conduct a study related to the genres biodata, résumé and cover letter. The three genres were focused on an extension course named Professional Writing Development, organized in modules which were responsible for composing two activity sequences and a didactic sequence specially built for this group of undergraduate students. Within this context, the main goal of our research is to investigate the role of oral interactions and the mediation tools (reference texts, control lists, speeches and oral interventions) in the process of production and rewriting of the professional genres in issue. As far as the specific objectives are concerned, our aim is to: i) analyze the configuration of the teachable dimensions of the professional genres selected by the construction of their didactic models; ii) investigate the language capacities and the interlocutors' form of participation that can be developed through the activities built upon the three professional genres; iii) evaluate the textual improvement in the students' first and final written productions, taking into account the oral interactions, and the mediational tools used in the development of the academic/professional writing course in English. Our theoretical-methodological framework is based on the constructs of the Social Interactionism (VIGOTSKI, 2002); on the Sociodiscursive Interactionism – SDI (BRONCKART, 2012); on the didactic sequence procedure, in the language capacities (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), in the concept of genres as an activity system (BAZERMAN, 2011); in the conceptions of writing and rewriting as a process (RAIMES, 1991; FIGUEIREDO, 2003; GONÇALVES, 2007; MARCUSCHI, 2008; MENEGASSI, 2013), and in the dialogical and peer correction (FIGUEIREDO, 2001; 2003). It is a qualitative-driven research, situated within the field of Applied Linguistics, based on the action-research methodology. The analysis of oral interventions was based on the categories of the interlocutors' form of participation in the interaction of comment events about texts in progress (GARCEZ, 2010) and on the research data. The analysis of textual production was based on the textual analysis criteria of the SDI (BRONCKART, 2012), on the control lists (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007), and on the linguistic-discursive operations (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013). The results of this investigation allow us to conclude that the textual writing/rewriting processes from the use of the activity sequences and the didactic sequence procedure, the control lists, and mainly the interactions and oral interventions around these genres provide these undergraduate students, who are soon entering the professional world, with specific language actions in the foreign language being learned.

Key-words: Interaction. Mediational tools. Sociodiscursive interactionism. Professional genres. Textual writing/rewriting in EFL.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Métodos/abordagens de ensino de LE: a escrita em foco.....	47
Figura 2 -	Operações da produção textual	62
Figura 3 -	Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)	77
Figura 4 -	Focos de pesquisa do ISD	82
Figura 5 -	Modelo de análise textual do ISD.....	84
Figura 6 -	Contexto de produção	85
Figura 7 -	Regras de organização textual.....	93
Figura 8 -	Elementos constitutivos do agir	96
Figura 9 -	Sistema de atividade	105
Figura 10 -	Capacidades de linguagem.....	108
Figura 11 -	Níveis da transposição didática.....	112
Figura 12 -	Estrutura da sequência didática	116
Figura 13 -	Modos de participação dos interlocutores	139
Figura 14 -	Tipos de <i>résumés</i>	157
Figura 15 -	Estrutura da <i>cover letter</i>	168
Figura 16 -	Interações ocorridas.....	177
Figura 17 -	Objetivos das etapas trabalhadas no curso PWD	180
Figura 18 -	Mapa mental 1: lista de constatação do GP biodata	192
Figura 19 -	Atividade de revisão de estrutura gramatical	197
Figura 20 -	Atividade de discussão oral sobre <i>résumés</i>	206
Figura 21 -	Mapa mental 2: lista de constatação do GP <i>résumé</i>	215
Figura 22 -	Tópicos de um <i>résumé</i>	218
Figura 23 -	Mapa mental 3: lista de constatação do GP <i>cover letter</i>	235
Figura 24 -	Atividade com foco na adequação lexical	245
Figura 25 -	Síntese das atividades da etapa 3	258
Figura 26 -	Texto 4: PI do <i>résumé</i> de A1.....	274
Figura 27 -	Texto 5: PF do <i>résumé</i> de A1	276
Figura 28 -	Texto 6: PI do <i>résumé</i> de A2.....	279
Figura 29 -	Texto 7: PF do <i>résumé</i> de A2	282
Figura 30 -	Texto 8: PI do <i>résumé</i> de A3.....	286
Figura 31 -	Texto 9: PF do <i>résumé</i> de A3	287
Figura 32 -	Texto 10: PI da <i>cover letter</i> de A1.....	291
Figura 33 -	Texto 11: PF da <i>cover letter</i> de A1.....	294
Figura 34 -	Texto 12: PI da <i>cover letter</i> de A2.....	299
Figura 35 -	Texto 13: PF da <i>cover letter</i> de A2.....	303
Figura 36 -	Texto 14: PI da <i>cover letter</i> de A3.....	309
Figura 37 -	Texto 15: PF da <i>cover letter</i> de A3.....	313

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Contexto de produção	87
Quadro 2 -	Marcas discursivas	88
Quadro 3 -	Sequências textuais	90
Quadro 4 -	Principais perspectivas no estudo de gêneros	102
Quadro 5 -	Critérios para análise das CL	110
Quadro 6 -	Perfil dos discentes do curso PWD	128
Quadro 7 -	Cronograma do curso PWD	133
Quadro 8 -	Síntese da metodologia da pesquisa	138
Quadro 9 -	Agrupamento de andaimes identificados	141
Quadro 10 -	Textos de referência: biodatas	147
Quadro 11 -	Contexto de produção das biodatas	150
Quadro 12 -	Características do gênero biodata	151
Quadro 13 -	Lista de constatação do GP biodata: itens e exemplos	153
Quadro 14 -	Texto de referência: <i>résumé</i>	159
Quadro 15 -	Contexto de produção dos <i>résumés</i>	160
Quadro 16 -	Características do gênero <i>résumé</i>	161
Quadro 17 -	Lista de constatação do GP <i>résumé</i> : itens e exemplos	163
Quadro 18 -	Texto de referência: <i>cover letter</i>	167
Quadro 19 -	Contexto de produção das <i>cover letters</i>	169
Quadro 20 -	Características do gênero <i>cover letter</i>	170
Quadro 21 -	Lista de constatação do GP <i>cover letter</i> : itens e exemplos	174
Quadro 22 -	<i>Handout 1</i> : apresentação dos GP	183
Quadro 23 -	Etapa 1: atividades alusivas ao gênero biodata	187
Quadro 24 -	Etapa 2: atividades alusivas ao gênero <i>résumé</i>	199
Quadro 25 -	Etapa 3: atividades alusivas ao gênero <i>cover letter</i>	222
Quadro 26 -	Categorias de modo de participação dos interlocutores	247
Quadro 27 -	Texto 1: PI e PF da biodata de A1	261
Quadro 28 -	Texto 2: PI e PF da biodata de A2	265
Quadro 29 -	Texto 3: PI e PF da biodata de A3	268
Quadro 30 -	GP biodata: panorama dos resultados obtidos	320
Quadro 31 -	Biodatas: marcas do discurso teórico	321
Quadro 32 -	Reescrita da biodata: operações linguístico-discursivas	322
Quadro 33 -	GP <i>résumé</i> : panorama dos resultados obtidos	324
Quadro 34 -	Reescrita do <i>résumé</i> : operações linguístico-discursivas	325
Quadro 35 -	GP <i>cover letter</i> : panorama dos resultados obtidos	328
Quadro 36 -	Sequências textuais presentes nas <i>cover letters</i>	329
Quadro 37 -	Reescrita da <i>cover letter</i> : operações linguístico-discursivas	331
Quadro 38 -	CL mobilizadas e correções utilizadas	333

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1	184
Excerto 2	185
Excerto 3	190
Excerto 4	201
Excerto 5	203
Excerto 6	207
Excerto 7	208
Excerto 8	211
Excerto 9	213
Excerto 10	217
Excerto 11	220
Excerto 12	224
Excerto 13	226
Excerto 14	227
Excerto 15	229
Excerto 16	231
Excerto 17	233
Excerto 18	236
Excerto 19	238
Excerto 20	239
Excerto 21	242
Excerto 22	261
Excerto 23	268
Excerto 24	275
Excerto 25	280
Excerto 26	295
Excerto 27	311

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Andaimes identificados no curso PWD	249

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CA	Capacidade de Ação
CD	Capacidade Discursiva
CL	Capacidade de Linguagem
CLD	Capacidade Linguístico-discursiva
CS	Capacidade de Significação
ERG	Estudos Retóricos de Gêneros
ETA	<i>English Teaching Assistant</i>
EFL	<i>English as a Foreign Language</i>
GP	Gêneros Profissionais
IM	Instrumentos Mediadores
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
MDG	Modelo Didático de Gênero
PI	Produção Inicial
PF	Produção Final
PWD	<i>Professional Writing Development</i>
SA	Sequências de Atividades
SD	Sequência Didática
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DAS CONVENÇÕES PARA TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

SINAL	OCORRÊNCIA
P	Pesquisadora
ETA	Assistente de língua inglesa
A1	Aluno 1
A2	Aluno 2
A3	Aluno 3
Ax1	Aluna 1 não identificada
Ax2	Aluna 2 não identificada
Ay1	Aluno 1 não identificado
Ay2	Aluno 2 não identificado
As	Vários alunos ao mesmo tempo
(+)	Para cada segundo de pausa
[...]	Indicação de transcrição parcial ou eliminação
[	Sobreposição de vozes
(xxx)	Incompreensão de palavras ou segmentos
(())	Comentários descritivos da transcritora
MAÍSCULA	Entonação enfática
/	Interrupção
-	Si-la-ba-ção
“ ”	Citações literais ou leitura de textos
?	Sinal de entonação correspondente à pergunta
@@@	Risos
<@ @>	Trecho falado com risos
=	Continuação do enunciado
!!!	Perplexidade
:	Prolongamento de vogais e consoantes
Itálico	Palavra, frase ou expressão em LM
.....	Preenchimento de palavras ou expressões

Fonte: Adaptação da norma proposta por Tavares (2003).

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PESQUISA	20
1.2	ESCRITA EM LE: ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	23
1.3	JUSTIFICATIVA E CONTEXTO DA PESQUISA	31
1.3.1	O Curso de Letras da UTFPR	34
1.3.2	A Escrita Acadêmica em LE	36
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	37
1.5	A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	39
2	ESCRITA, LETRAMENTO E CORREÇÃO TEXTUAL: CONCEITOS CENTRAIS	41
2.1	ESCRITA: ALGUMAS DEFINIÇÕES	41
2.2	CAMINHOS DA ESCRITA EM LE: PRINCIPAIS ABORDAGENS.....	45
2.3	ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS.....	51
2.3.1	Escrita Acadêmica nos Estados Unidos: Uma Visão Histórica.....	53
2.4	CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO.....	56
2.5	CORREÇÃO E REESCRITA TEXTUAL	62
3	INTERAÇÃO E O ESTUDO DE GÊNEROS: CONCEITOS CENTRAIS	69
3.1	FATORES MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO.....	69
3.2	APORTES TEÓRICOS DO ISD.....	79
3.2.1	Categorias de Análise do ISD.....	83
3.2.1.1	O contexto de produção	84
3.2.1.2	O nível organizacional	86
3.2.1.3	O nível enunciativo	94
3.2.1.4	O nível semântico	95
3.3	ESTUDO DE GÊNEROS: CONCEITOS E PERSPECTIVAS	98
3.4	AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM.....	107
3.5	A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E OS MODELOS DIDÁTICOS DE GÊNEROS	111
3.6	AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS.....	115
3.6.1	As Listas de Constatação	119

4	PERCURSO METODOLÓGICO	122
4.1	NATUREZA DA PESQUISA	122
4.2	CONTEXTO DA PESQUISA.....	125
4.2.1	Os Participantes	125
4.2.1.1	A pesquisadora.....	126
4.2.1.2	Os alunos em formação.....	127
4.2.1.3	A assistente de língua inglesa	130
4.3	O CURSO DE EXTENSÃO: DESCRIÇÃO E OBJETIVOS.....	131
4.3.1	O Cronograma do Curso	132
4.4	INSTRUMENTOS E <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	135
4.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	137
5	MODELOS DIDÁTICOS DOS GÊNEROS PROFISSIONAIS	144
5.1	Os MODELOS DIDÁTICOS DOS GÊNEROS PROFISSIONAIS.....	144
5.1.1	O Gênero Biodata.....	145
5.1.1.1	Modelo didático do gênero biodata.....	149
5.1.2	O Gênero <i>Résumé</i>	154
5.1.2.1	Modelo didático do gênero <i>résumé</i>	160
5.1.3	O Gênero <i>Cover Letter</i>	164
5.1.3.1	Modelo didático do gênero <i>cover letter</i>	166
6	INTERAÇÕES E ATIVIDADES EM TORNO DOS GP: DESCRIÇÃO E ANÁLISE	176
6.1	AS SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES, A SD E O DESENVOLVIMENTO DAS CL	178
6.1.1	Plano Textual Global das SA e da SD.....	179
6.1.2	Descrição das SA e da SD: Análise das CL	182
6.1.2.1	Plano textual global da SA: etapa 1.....	187
6.1.2.2	Plano textual global da SA: etapa 2.....	198
6.1.2.3	Plano textual global da SD: etapa 3	221
7	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	256
7.1	SÍNTESE DAS ETAPAS TRABALHADAS	256
7.2	ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS.....	259
7.2.1	Produções Textuais: o GP Biodata em Foco.....	260

7.2.1.1	Focalizando as biodatas de A1.....	260
7.2.1.2	Focalizando as biodatas de A2.....	264
7.2.1.3	Focalizando as biodatas de A3.....	268
7.2.2	Produções Textuais: o GP <i>Résumé</i> em Foco.....	272
7.2.2.1	Focalizando os <i>résumés</i> de A1	273
7.2.2.2	Focalizando os <i>résumés</i> de A2	278
7.2.2.3	Focalizando os <i>résumés</i> de A3	285
7.2.3	Produções Textuais: o GP <i>Cover Letter</i> em Foco	289
7.2.3.1	Focalizando as <i>cover letters</i> de A1	290
7.2.3.2	Focalizando as <i>cover letters</i> de A2.....	299
7.2.3.3	Focalizando as <i>cover letters</i> de A3.....	308
7.3	PANORAMA GERAL DAS ANÁLISES REALIZADAS	319
7.3.1	GP Biodata: Panorama Geral das Produções Escritas	319
7.3.2	GP <i>Résumé</i> : Panorama Geral das Produções Escritas	324
7.3.3	GP <i>Cover Letter</i> : Panorama Geral das Produções Escritas	327
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	335
	REFERÊNCIAS.....	342
	APÊNDICES – CD-ROM.....	361
APÊNDICE A –	Sequência de Atividades e Sequência Didática.....	362
APÊNDICE B –	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	386
APÊNDICE C –	Questionário Inicial	390
APÊNDICE D –	Questionário Final.....	393
APÊNDICE E –	Síntese das Aulas Ministradas.....	397
APÊNDICE F –	Transcrições das Aulas.....	403
APÊNDICE G –	Código de Correção.....	461
ANEXOS		463
ANEXO A –	Cartaz do Curso PWD	464
ANEXO B –	Textos de Referência.....	466

1 INTRODUÇÃO

More than any other motivation, literacy education sets in motion research into how people read and write, the kinds of reading and writing people do beyond the walls of the classroom and how reading and writing affect the well-being, prosperity, intellect, and culture of individuals and society. Understanding such things helps teachers plan lessons, assignments, wise sayings, and environments to support students' learning.
(Charles Bazerman, 1994, p. 45)

Mudanças constantes no mundo geram desafios diversos e demandam que as pessoas busquem novos caminhos e diferentes perspectivas de crescimento pessoal, dentro das inúmeras esferas sociais das quais fazem parte. Como participantes de uma conjuntura sócio-histórica-cultural, construída e em construção, somos influenciados pelo meio e influenciaremos, mesmo de forma não intencional, as pessoas que se encontram ao nosso redor. Esse amadurecimento pessoal, crescente e contínuo em nossas vidas, também nos incita a buscar novos conhecimentos no campo profissional.

A busca pelo conhecimento e as experiências profissionais pelas quais vivenciamos em nossa carreira acadêmica, seja ministrando aulas no contexto dos institutos de línguas, de uma escola particular de ensino médio ou na instituição pública da qual fazemos parte por mais de vinte anos, serviram de motivação para ingressar, novamente, em um curso de pós-graduação.

Ao realizarmos o sonho de cursar o Doutorado, desejamos conhecer e investigar, de forma mais profunda, a possibilidade de ensinar a língua inglesa (LI) por meio da abordagem com base em gêneros. A partir desse desejo de iniciar uma nova caminhada, com vistas ao aprimoramento intelectual e a uma maneira diferenciada de tratar as questões de escrita dentro do contexto universitário, decidimos prestar o exame de seleção para o doutorado no final do ano de 2012.

Antes de passarmos para as notas introdutórias deste estudo, gostaríamos de descrever, brevemente, como a LI veio a fazer parte de nossa vida. Ao voltarmos no tempo, recordamo-nos que o primeiro contato com ela foi na 5ª série primária, no Grupo Escolar Profº Júlio Teodorico, uma escola pública estadual na cidade de Ponta Grossa. A diretora Eneida Sponholz, de cujo nome nunca vamos esquecer, era também professora de inglês e foi a responsável por apresentar esse

novo código linguístico que, até então, era desconhecido por nós. Ficamos fascinadas com suas aulas e com a possibilidade de poder falar uma língua diferente da nossa. Também foi ela que incitou o desejo de nos tornarmos professora de LI, não pelo *status* que essa posição tinha na época, mas pelas inúmeras possibilidades que o estudo de uma língua estrangeira (LE) poderia nos trazer ao longo da vida. Descobrimos, então, que a única forma de abraçar essa profissão seria cursar Licenciatura em Letras, com habilitação dupla. Após quase vinte e sete anos de profissão, podemos certamente afirmar que nossa escolha proporcionou, e ainda proporciona, marcos e realizações importantes em nossa caminhada, como o caso desta pesquisa de doutorado.

Salientamos que, enquanto aluna nesse longo processo de aprendizagem de LI, a produção escrita nunca foi o foco principal dos cursos que realizamos, com exceção, é claro, do curso de licenciatura em Letras. Talvez por ela ter sido pouco focalizada, e não culpamos nossos professores por isso, confessamos que esta sempre foi a mais difícil das *quatro habilidades* trabalhadas e só percebemos efetivamente sua relevância quando ingressamos na universidade.

Acreditamos que isso é que nos motivou a buscar um conhecimento mais sólido em relação às questões da escrita, pois assim como nós, pensamos que outras pessoas também passaram pelas mesmas dificuldades referentes a essa atividade essencial em nossa vida. A escrita é um componente fundamental para a formação da pessoa; é um meio de comunicação entre os homens, uma forma de socialização, de difusão de ideias e de perpetuação de informações. Hoje, na posição privilegiada em que nos encontramos, sabemos que temos nas mãos a responsabilidade de mostrar diferentes possibilidades para os acadêmicos que procuram nossa instituição de ensino.

Pelos motivos elencados, decidimos buscar outras teorias que pudessem abrir nossos horizontes e dar conta de diferentes maneiras de tratar as questões de escrita dentro da academia. Assim, após muitas leituras, discussões e questionamentos, apresentamos, de forma breve, essa grande e importante empreitada nesta fase de nossa vida, focalizando, primeiramente, os construtos teóricos que orientam esta pesquisa.

1.1 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PESQUISA

A proposta para um estudo a partir de situações de comunicação dentro do contexto de sala de aula, desta vez com vistas à produção de escrita acadêmica com gêneros profissionais (doravante GP), tem sua origem em nosso mestrado (BORK¹, 2005), quando questões referentes à mediação e à interação entre professor e alunos foram analisadas.

Mais uma vez, procuramos realizar um estudo no ambiente educacional, porém, com discentes do curso de licenciatura em Letras² de nossa instituição. A questão é que, muito mais do que práticas discursivas orais ou escritas no contexto de sala de aula, nossos alunos em formação necessitam de uma prática comunicativa social significativa voltada, também, para questões profissionais.

Estudos realizados no campo da Linguística Aplicada (FIGUEIREDO, 2001, 2003; PAIVA, 2003; MOITA LOPES, 2006; AGUIAR, 2009; TONELLI, 2012, entre outros) reforçam a ideia de que devemos pensar sobre o ensino de línguas a partir das interações interpessoais. Daí nossa intenção em realizar um trabalho em que as questões de interação e mediação sejam tratadas como aspectos nucleares em nossa pesquisa. Para tanto, utilizamos os aportes teóricos do interacionismo social de Vigotski (2002), representado pela noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), e do conceito de andaime coletivo (DONATO, 1994) para a realização dos trabalhos de escrita acadêmica/profissional sob um viés processual.

Pautado na perspectiva vigotskiana de aprendizagem, buscamos no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2012; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) as bases teóricas que fundamentam o trabalho. Juntamente a isso, utilizamos dos conceito de gêneros dentro de um sistema de atividades (BAZERMAN, 2011), advindo da abordagem sócio-retórica de gêneros de texto, além das

¹ Esse estudo teve como foco a técnica de dramatização com o objetivo de aprimorar a produção oral de um grupo de alunos do Ensino Médio da UTFPR - *Campus* Ponta Grossa.

² Com o objetivo de situar o leitor sobre o curso de Letras da UTFPR-*Campus* Curitiba, ressaltamos que as disciplinas alusivas ao ensino da LE (inglês) encontram-se distribuídas da seguinte forma: 450 horas de instrução formal para as disciplinas de língua inglesa, 120 horas dedicadas às disciplinas de escrita acadêmica e 270 horas para as literaturas. Além disso, outras disciplinas com carga horária inferior podem ser ministradas na língua alvo, como as disciplinas de Linguística Aplicada e Prática de Ensino, por exemplo.

concepções de escrita e reescrita³ textual a partir de uma visão processual (RAIMES, 1991; MOTTA-ROTH, 2001; FIGUEIREDO, 2003; GONÇALVES, 2007; MARCUSCHI, 2008; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013, entre outros).

O quadro epistemológico central do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) construiu suas bases no início da década de 80 por meio de um trabalho desenvolvido com um grupo de pesquisadores⁴ da Universidade de Genebra. Tem como precursor Jean-Paul Bronckart, além da participação dos estudiosos Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), renomados principalmente no âmbito do estudo de gêneros no ensino e aprendizagem de línguas. O ISD é um construto teórico-metodológico contemporâneo que refuta a ideia de uma divisão ou separação das ciências em ciências humanas e sociais, justamente por ter como objeto de estudo as ações humanas. Desta forma, segundo Bronckart (2006, p. 10), o ISD “[...] não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente do humano”.

Ao trazermos a questão dos gêneros para o ensino e aprendizagem da LI no contexto acadêmico, nos referenciamos, também, em Bazerman (2011), o qual propõe o conceito de gêneros dentro de um sistema de atividades. Nele, o autor profere que esse *sistema de atividades* é composto por um *sistema de gêneros*, o qual é formado por *conjuntos de gêneros*. Segundo Labella-Sánchez e Cristovão (2015, no prelo), este sistema de atividades permite “identificar os diferentes conjuntos de gêneros que constituem o sistema de gêneros característico de um

³ Com relação à reestruturação textual, vista como condição essencial para a produção de um texto, Gonçalves e Bazarim (2013) apontam uma diferença entre os termos *reescrita* e *refacção*. Para os pesquisadores, o primeiro se refere a mudanças no texto provocadas por um sujeito que não o seu produtor, enquanto que o segundo diz respeito a toda alteração realizada pelo escritor em seu próprio texto, sem a interferência de outrem. Para o propósito deste estudo, os referidos termos são utilizados como sinônimos, uma vez que o processo de re(escrita) traz obrigatoriamente reflexões e vivências do escritor sobre o seu texto, mas também aciona conhecimentos resultantes de informações, sugestões, apontamentos e reflexões de outros escritores.

⁴ Além de Genebra, a corrente teórico-metodológica do ISD conta com grupos de pesquisa em outras partes do mundo, como em Portugal (Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa) e na Argentina (Universidad Nacional de Rosario). No Brasil, o ISD está presente nos estudos realizados por pesquisadores do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC - São Paulo, além de outros programas de pós-graduação, como os da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), entre outros. No cenário brasileiro, a difusão das ideias do ISD se deu, de forma ampla, com a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no ano de 1998, momento este em que se buscava uma base teórica mais sólida que pudesse dar conta das questões de ensino e aprendizagem de língua materna.

determinado contexto laboral e/ou acadêmico”, no qual o pesquisador tem a chance de compreender como os textos são utilizados em contextos diferentes dos seus.

O trabalho de produção escrita e reescrita textual, dentro de uma perspectiva dialógica, se volta para as questões interacionais e de mediação, em que o outro tem papel fundamental na constituição do discurso. Garcez (2010, p. 62), ao se reportar ao outro dentro de uma visão bakhtiniana de linguagem, retrata que ele “é parceiro no diálogo, [...] permite que o eu se constitua como enunciador e compreenda sua própria enunciação [...] e que o discurso tem na sua origem [...] outras vozes que não apenas do locutor”.

Menegassi (2006), ao se referir ao texto escrito no contexto educacional, profere que, além das inserções das pessoas que se encontram ao nosso redor, o próprio indivíduo traz consigo muitas vozes que compõem o seu enunciado. Nas suas palavras,

O *outro* é presente na memória do indivíduo, o que faz o texto escrito ser um ponto de interação, fazendo com que o próprio autor seja leitor de si mesmo, autocorrigindo-se, usando, para tanto, procedimentos metacognitivos, interagindo com o texto e com o outro que se faz presente no texto, sempre a partir da mediação do professor (MENEGASSI, 2006, p. 156).

Salientamos que, no caso desta proposta de estudo, as intervenções foram realizadas por todos os participantes do curso de escrita acadêmica/profissional, os quais contribuíram para o aprimoramento do trabalho de reescrita textual.

Ainda sobre a questão de revisão e reescrita textual, Gasparotto e Menegassi (2013, p. 29) asseveram que essas etapas se mostram extremamente relevantes para a construção textual, pois “revelam o olhar analítico sobre o texto construído, a fim de adequar sua estrutura e conteúdo à maior compreensão do leitor, mantendo o objetivo comunicativo do enunciador”. No caso de nossa pesquisa, para as etapas alusivas às refações e à correção textual dos três GP, a correção dialogada proposta por Figueiredo (2003) foi utilizada, em que as discussões e intervenções realizadas, anterior e durante a atividade de reescrita, permitem que o aluno se envolva no processo, oportunizando maior compartilhamento de conhecimentos construídos no e para o grupo. Com relação à

análise das interações orais⁵, utilizamos as categorias propostas por Garcez (2010) sobre os modos de participação dos interlocutores na interação em eventos, cujos comentários são feitos sobre textos em progresso.

Para finalizar, ressaltamos que nosso estudo também se baseia nos modelos de letramento identificados por Lea e Street (1998). O primeiro modelo é o da perspectiva das *habilidades de estudo* (referente ao conhecimento das estruturas formais e gramaticais da língua); o segundo, é chamado de *socialização acadêmica* (procura aculturar os aprendizes no mundo da linguagem acadêmica) e, o terceiro, é denominado de modelo dos *letramentos acadêmicos* (alusivo aos múltiplos letramentos, os quais se fazem presentes na instância universitária como práticas sociais, em que a história de letramento do aluno é considerada).

Após essa breve exposição sobre os aportes teóricos que fundamentam nosso estudo, apresentamos as próximas seções que fazem parte dessa introdução. Iniciamos com a apresentação de estudos realizados na área de escrita com base em gêneros, seguido da justificativa e do contexto de pesquisa. Posteriormente, apresentamos o curso de Letras da UTFPR – *Campus* Curitiba – e as disciplinas de escrita acadêmica em LE que o constituem. Na sequência, elencamos os objetivos e perguntas de pesquisa para finalizarmos este capítulo com a trajetória desta pesquisa de doutoramento.

Nossa exposição tem início com a apresentação de estudos que focalizam a expressão escrita em LE com base em gêneros de texto.

1.2 ESCRITA EM LE: ESTUDOS DO GRUPO DE PESQUISA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

Ao realizarmos um levantamento minucioso de pesquisas alusivas à área de escrita acadêmica em artigos publicados em periódicos⁶ brasileiros Qualis

⁵ Após a análise dos momentos interacionais ocorridos ao longo do curso, apresentamos uma ampliação do rol de categorias listadas pela autora.

⁶ Para compor o quadro de estudos realizados com a temática *escrita acadêmica em LE*, realizamos uma pesquisa em 45 periódicos da área, cujo resultado aponta que a maioria dos artigos encontrados retratam a existência de pesquisas em leitura e escrita em LM voltadas principalmente para o ensino fundamental e médio. Verificamos, também, que há artigos alusivos à escrita acadêmica no ensino superior em outras áreas do conhecimento, como na matemática, biologia, ciências sociais, mas poucas são as publicações na área de Letras. Estas, quando encontradas, sinalizam que pesquisas desenvolvidas por estudiosos brasileiros se referem às áreas da Sintaxe, Fonologia, Sociolinguística, Semântica, ao Ensino da Gramática e dos Gêneros Textuais. As demais publicações encontradas (LOUSADA, 2009; MITCHELL, 2009; STREET, 2010;

A1 e A2 (2009-2013), somente um estudo, publicado na revista *Bakhtiniana*, foi encontrado. Neste artigo, *Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio supervisionado*, Melo, Gonçalves e Silva (2013) investigaram práticas de citação de literatura científica na escrita reflexiva do gênero relatório de estágio supervisionado, o qual foi produzido por professores em formação, nas disciplinas de estágio obrigatório em Língua Inglesa de um curso de Letras. Como construtos teóricos, os autores utilizaram a abordagem dialógica da linguagem fundamentada nos estudos bakhtinianos, além dos aportes teórico-metodológicos alusivos aos tipos de sequência e de discurso propostos por Adam (2008) e Bronckart (2012). Como resultados, os pesquisadores atentam que, por meio do exercício da escrita reflexiva profissional, há a possibilidade de maior aproximação da teoria acadêmica com a prática profissional nas aulas ministradas. Outra consideração é que, ao analisar a composição do relatório, os alunos apresentam dificuldades em parafrasear, comentar, criticar, reformular e interpretar o conteúdo da literatura de referência. Os autores apontam ainda a urgência de mais investimento no trabalho com o exercício da escrita em língua materna (doravante LM) e na licenciatura em LE, assim como em pesquisas científicas sobre o uso da escrita reflexiva para o letramento do professor em formação inicial.

Com o resultado de somente um estudo estar relacionado ao nosso escopo de pesquisa, decidimos apresentar o universo de pesquisas referentes à área de escrita realizadas por integrantes do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação⁷, coordenado pela Professora Doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL/CNPq), com o objetivo de dar mais visibilidade ao trabalho realizado por estes pesquisadores e por focar questões de ensino e aprendizagem de LE com base em gêneros. Salientamos que os estudos encontrados estão divididos entre artigos

DELCAMBRE, 2013) não estão relacionadas ao contexto de pesquisas realizadas no Brasil, mas aos internacionais, em que a LE é estudada como segunda língua.

⁷ Criado em 2002, o Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0322576119665502>) está fundamentado teoricamente no ISD, na nova retórica e em estudos da escrita, educação ambiental crítica, letramentos digitais, entre outros. O grupo reúne pesquisadores, alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e alunos de iniciação científica, contando ainda com a participação de colaboradores interessados na área dos estudos da linguagem. Em conformidade com os dados postados na Plataforma Lattes, o grupo apresenta 19 dissertações de Mestrado e 9 teses de Doutorado concluídas, além de 1 dissertação e 6 teses em andamento.

publicados e dissertações e teses defendidas, considerando o período de 2006 a 2015.

No que concerne aos artigos publicados, trazemos cinco (5) estudos realizados. No primeiro deles, Cristovão e Torres (2006) discutem a implementação de uma abordagem com base em gêneros para engajar os alunos no processo de avaliação de seus próprios textos. As autoras retratam a experiência em um curso de Linguagem Escrita (especialização) em LI, no qual uma sequência didática (SD) e listas de controle foram utilizadas para viabilizar o engajamento dos discentes durante as etapas de produção escrita (revisão, releitura, reescrita) e sua inclusão na definição de critérios para fins avaliativos. Segundo as autoras, assim como os gêneros que apresentam características e peculiaridades específicas, e necessitam de uma abordagem de ensino diferenciada (PASQUIER; DOLZ, 1996), a avaliação também traz consigo algumas particularidades, cujos critérios são construídos via lista de controle com base nos elementos peculiares de um determinado gênero. As pesquisadoras atestam que, quando os alunos passam a ter controle dos critérios de avaliação estabelecidos, apresentam mais criticidade em relação à sua produção escrita, tornando-se, assim, aptos a se engajar em um processo de revisão eficaz.

No segundo estudo, intitulado *Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa*, Cristovão (2010) reforça a ideia de que a apropriação de gêneros textuais ajuda na socialização do indivíduo e o insere em práticas discursivas, referendadas como cruciais para a construção de sua identidade. Considerando as práticas de linguagem e o agir no trabalho, o estudo privilegia a educação inicial e a constituição do gênero profissional docente (SOUZA-E-SILVA, 2004). Dentre um conjunto de diferentes gêneros que circulam na formação inicial do futuro professor, a pesquisadora focaliza sua atenção para o gênero *artigo de opinião*, com o objetivo de analisar as características do gênero produzido por alunos-professores de LI em seu processo de apropriação, além de investigar o(s) perfil(is) do profissional que se constrói(em) (discursivamente) nos textos analisados. Os participantes da pesquisa foram alunos de um curso de Letras de uma universidade pública do norte do Paraná, os quais produziram um artigo de opinião para a Campanha Global para Educação 2009, com a temática “Alfabetização de jovens e adultos e aprendizagem ao longo da vida”. A intervenção didática foi planejada com vistas ao desenvolvimento das CL e a produção textual aconteceu de forma processual, seguindo a constituição da SD (apresentação da situação,

produção inicial, reescrita e produção final) proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os resultados apontam para um domínio relativamente baixo do gênero enfocado, porém representam espaço relevante para reflexão sobre a esfera de atividade profissional escolhida.

No artigo *O estatuto de textos do meio virtual na educação inicial do professor de inglês*, Cristovão (2012) discute o uso de gêneros de texto como instrumento para educação inicial e continuada de professores de LI. Seu estudo focaliza as características das produções construídas acerca do gênero digital fórum de discussão *online* e as dimensões privilegiadas nesses textos a fim de explorá-los nas relações entre gêneros e formação. O estudo foi realizado em uma disciplina optativa ofertada em 2010, no curso de Letras Estrangeiras Modernas, em uma universidade do interior do Paraná. A pesquisadora, fundamentada em Bronckart e Machado (2004), defende que um dos papéis do professor de línguas está em criar um meio favorável à aprendizagem em sala de aula que permita aos discentes se apropriarem de diferentes gêneros para que possam agir e intervir adequadamente no mundo. A partir do trabalho com uma SD, constatou-se que o gênero do meio virtual passa a ser visto como uma nova ferramenta de aprendizagem para práticas sociais via rede. Como resultados, o estudo trouxe implicações pedagógicas (vivência das participantes com uma abordagem com base em gêneros em seu curso de formação), profissionais (espaço de construção de sentidos e movimentos de ação social) e identitárias (agir em processo de construção, consumo e apropriação de conhecimentos, cujo foco das discussões centrou-se no professor e/ou seu trabalho).

Em *Compreensão e produção escrita na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*, Beato-Canato e Cristovão (2014) tratam da questão da compreensão e produção escrita com base em gêneros a partir de uma SD desenvolvida para alunos de nível médio-técnico profissionalizante em um curso de Química de uma instituição federal. Na primeira parte do artigo, as autoras apresentam as diferentes abordagens de ensino e aprendizagem de línguas e apontam suas respectivas concepções de leitura e escrita. A segunda parte traz o trabalho com gêneros de texto na perspectiva do ISD e relatam a experiência realizada, elencando o contexto de pesquisa, o material utilizado e a atividade de contextualização do gênero. Os resultados apresentados retratam que as atividades realizadas criaram espaços de reflexão na e sobre a língua, além de mostrar a

relevância de se produzirem textos dentro do paradigma processual, em que os alunos têm a chance de perceber a importância dos momentos de análise, revisão e reescrita textual em LE, assim como de agir em um contexto real e significativo de uso da língua.

No último artigo, intitulado *O papel da escrita e leitura de resenhas críticas de livros, filmes e CD na educação inicial do professor de língua inglesa*, Silva e Cristovão (2014) buscam investigar a relação entre o gênero resenha crítica de filme/livro/CD e a formação docente. Fundamentado em teorizações sobre resenhas críticas e sua estrutura (BARRAS, 1986; KHUNKITTI, 2005), resenha cinematográfica (BARROS, 2009) e no construto teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 2008), o estudo teve como objetivos identificar a adequação⁸ dos textos produzidos às características prototípicas do gênero e analisar a contribuição do processo de leitura e escrita desses textos para o desenvolvimento profissional dos graduandos. O gênero resenha crítica de filme/livro/CD foi trabalhado na disciplina Compreensão e Produção Escrita em Língua Inglesa I no curso de Letras Estrangeiras Modernas de uma universidade no norte do Paraná. Com a implementação de uma SD, o processo de desenvolvimento da linguagem escrita de três discentes foi observado, tendo como escopo a aprendizagem das características do gênero focalizado e as possibilidades de reescrita textual. Como resultados, os autores apontam que houve o desenvolvimento das CL deste grupo de alunos e que, devido às questões de individualidade, as características do gênero em questão foram apropriadas pelos sujeitos por meio de diferentes caminhos, demonstrando a importância das escolhas dos indivíduos (BRONCKART, 2006) para seu desenvolvimento. Por fim, o estudo deste gênero apresenta contribuições teóricas, metodológicas e políticas significativas, engajando o discente em atividades de avaliação de um bem cultural, assim como o desenvolvimento da consciência

⁸ Com respeito ao termo no ensino da escrita, Corrêa (2007) traça um paralelo sobre o uso da linguagem que pode ser vista como uma questão de *adequação* ou de *acontecimento*. Na questão da *adequação*, o texto é considerado como adequado em momentos isolados de produção e de leitura, considerado como um produto final de um processo de textualização, em que o sentido é previsível e a linguagem é vista como instrumento para se chegar a certos fins. No caso do *acontecimento*, o pesquisador aponta para a “questão de experiência – tanto no sentido da novidade que toda reapresentação da experiência traz, quanto no sentido de retomada do já experimentado, o que permite entender experiência também como memória” (CORRÊA, 2007, p. 204). Sob essa perspectiva, o texto é visto como um processo de textualização, em que as dimensões de produção, recepção e circulação são focalizadas. A produção de sentido ganha dinamicidade e a linguagem é vista pelo prisma de seu funcionamento, buscando uma conjunção entre o material linguístico e os aspectos sócio-históricos envolvidos.

crítica perante outros textos aos quais ele é exposto durante o processo de formação.

Na gama de dissertações defendidas, dois estudos são apresentados. Focalizamos, primeiramente, o trabalho de Ferrarini (2009), intitulado *O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa*, o qual relata a experiência de trabalho com um gênero da literatura infantil, em que uma SD foi elaborada e aplicada em uma turma da sexta série do ensino fundamental de uma escola municipal do interior do Paraná. O estudo, alicerçado nos aportes teórico-metodológicos do ISD (BRONCKART, 2006), nas CL (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e nos critérios para elaboração/avaliação de SD (CRISTOVÃO, 2009), teve como objetivo geral investigar a adequação da SD e dos resultados alcançados na produção escrita do gênero em questão. Com relação aos objetivos específicos, a autora pontuou: analisar as atividades da SD quanto às CL que se propõem mobilizar e analisar as atividades da SD quanto à adequação aos princípios do ISD para produção escrita; verificar a adequação das produções escritas em relação às categorias da lista de constatação do material dos alunos (contendo vinte e três produções iniciais e finais) e, por fim, analisar as versões de produções de três alunos quanto à adequação da ação de linguagem pretendida (produção inicial, duas reescritas e produção final). No que concerne à análise das produções escritas, esta foi realizada de acordo com a lista de constatação do material didático e revelou maior grau de inadequação na categoria sequências narrativas. A segunda análise tomou por base as categorias levantadas no MDG conto de fadas didatizado (FERRARINI, 2008) e as categorias de análise de erros propostas por Figueiredo (2001), a qual demonstrou que duas das três produções finais analisadas tiveram sucesso na ação de linguagem objetivada.

Na dissertação *Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos para (trans)formação*, Anjos-Santos (2012) aborda a questão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e investiga a apropriação de gêneros digitais e o papel que estes podem exercer na educação inicial de professores de LI. Sua pesquisa é de natureza formativo-profissional e foi realizada em um curso de Letras - Inglês numa universidade estadual do interior do Paraná, planejada de acordo com os pressupostos teóricos do ISD em sua vertente didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2007a, 2009; CRISTOVÃO, STUTZ; 2011). A pesquisa se caracteriza como um estudo de caso longitudinal de

base qualitativa (COHEN; MANION; MORRISON, 2007) e de cunho intervencionista (KINCHELOE; MCLAREN, 2006), sendo os dados gerados provenientes de uma disciplina optativa que contava com a participação de quatro alunas-professoras. No primeiro conjunto de dados foram coletadas as produções escritas das discentes relacionadas aos gêneros fórum de discussão educacional, *blog* e *chat* educacional. O segundo conjunto foi composto por relatos de experiência escritos ao final de cada SD em torno dos referidos gêneros digitais. Por fim, o terceiro conjunto de dados foi composto pela gravação de uma extensão ao coletivo entre as participantes. As análises foram realizadas tendo por base o modelo de análise linguístico-discursiva do ISD (BRONCKART, 20003) e as categorias sobre argumentação da Semântica Argumentativa (KOCH, 1997). Como resultados, o estudo aponta que os papéis dos gêneros digitais fórum de discussão, *blog* e *chat* na educação inicial de professores de LI podem ser agrupados nas categorias engajamento profissional, problematização dos conhecimentos da profissão e (re)construção de saberes profissionais e representações sobre docência, ensino de línguas e uso das TDIC.

Com relação às teses defendidas, temos duas pesquisas realizadas. Citamos, primeiramente, o trabalho de Beato-Canato (2009), com o título *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequência didática contextualizada em um projeto de troca de correspondências* que focaliza, de forma especial, a escrita de cartas de apresentação e cartas-respostas, responsáveis por contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias neste projeto de estudo. Sua pesquisa teve como objetivo geral compreender o desenvolvimento longitudinal da escrita em LI de alunos de uma escola pública em um ensino organizado em SD. Com respeito aos objetivos específicos, estes procuraram: avaliar se as sequências elaboradas propiciariam o desenvolvimento de conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da língua construídos para um agir social, analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem mobilizadas para a produção de textos de alguns dos gêneros textuais trabalhados ao longo do ano letivo e, por fim, investigar as representações das participantes quanto às contribuições das aulas, do material utilizado e do projeto *pen pal* para o seu desenvolvimento. A análise das produções escritas se pautou nas listas de constatação produzidas pelos alunos e os questionários foram analisados de acordo com os procedimentos propostos por Machado e Brito (2008). Os resultados do estudo permitem concluir que o desenvolvimento da escrita em LI

com o uso de SD contextualizadas em um projeto de estudo é possível, pois propicia o contato com outra cultura e proporciona o agir linguageiro na língua alvo, exigindo do pesquisador planejamento e impondo-lhe desafios constantes.

Ainda no mesmo ano, Denardi (2009) defende seu trabalho *Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing*, um estudo qualitativo sobre a inter-relação entre formação de professores de inglês como LE e o ensino de escrita, tendo também como construto teórico-metodológico o ISD (BRONCKART, 2003, 2006). Como objetivo geral, sua pesquisa procurou investigar em que aspectos, e até que ponto, uma prática de intervenção relacionada ao ensino de escrita pode contribuir para o desenvolvimento de professores de LE como aprendizes e profissionais. Os objetivos específicos da pesquisa buscaram: identificar quais elementos relacionados às CL podem ser ensinados na escrita de um resumo acadêmico (RA); investigar de que forma e até que ponto o processo de escrita de um RA com base no procedimento de SD pode contribuir para o desenvolvimento de professores e, por fim, investigar que tipos de representações individuais foram construídas durante o processo de escrita de um RA e planejamento de uma SD para ensino de escrita de gêneros específicos. No total, a autora analisa quatro conjuntos de dados: o primeiro se refere a um *corpus* de dez RA; o segundo diz respeito a resumos acadêmicos produzidos por professores de inglês participantes de um curso de formação continuada, o terceiro são planos de SD dos professores participantes e o último conjunto está relacionado a textos de auto-confrontação simples dos envolvidos no processo. Os resultados gerais da análise apontam que uma perspectiva de ensino de escrita com base em gêneros, ao fazer uso do procedimento de SD, pode ser um mecanismo teórico, metodológico e reflexivo adequado para o desenvolvimento de professores de inglês como LE.

Ao finalizar a descrição de estudos relacionados, entendemos que as contribuições dos pesquisadores que se dedicam às questões de escrita são extremamente pertinentes, pois apresentam diferentes possibilidades de focalizar a escrita em LI a partir do aporte teórico adotado por nós. Com relação à pesquisa realizada em periódicos nacionais sobre a escrita em LE, concluímos que há muito a ser trilhado em relação a essa temática, pois, apesar do número reduzido de pesquisas encontradas, esta descoberta nos faz sentir motivadas a realizar este estudo, visando à expansão de pesquisas sobre a escrita no Ensino Superior.

Passamos, agora, para a justificativa de nosso estudo e para o seu contexto de realização, com uma breve exposição sobre o curso de Letras da UTFPR e sobre as disciplinas de escrita acadêmica que compõem.

1.3 JUSTIFICATIVA E CONTEXTO DA PESQUISA

Nosso desejo de realizar uma pesquisa com gêneros de texto se faz presente devido à existência, em nosso curso de Letras, de um trabalho com gêneros da esfera acadêmica nas disciplinas de escrita acadêmica em LI. Ao serem focalizados em nossa grade curricular, os gêneros resumos (*abstracts*), ensaios (*essays*) e artigo acadêmico são considerados objetos de ensino das disciplinas denominadas Laboratórios de Leitura e Redação em Inglês I, II, III e IV (quinto ao oitavo períodos). Nossa intenção de observar e analisar a construção de um curso com os gêneros *biodata*, *résumé* e *cover letter* se deu justamente porque tais gêneros, alusivos à esfera profissional, não são contemplados na grade curricular.

Além disso, ao longo do período em que ministramos uma das disciplinas de escrita acadêmica no ano de 2011, surgiu o interesse em realizar um estudo diferenciado, em que as atividades de produção textual em LE fossem mais significativas para os alunos. Assim, cria-se a possibilidade de realizar um trabalho integrado das atividades de leitura, escrita, reescrita textual, conhecimento individual e coletivo dos alunos acerca desses gêneros, a partir do uso da língua em um contexto sócio-histórico construído.

A escolha por trabalhar com gêneros de texto e desenvolver um conjunto de atividades didáticas⁹ com vistas à produção textual de gêneros alusivos à esfera profissional partiu de observações do contexto em que nossos alunos em formação estão inseridos. Em meio à conversas informais, os alunos retratavam a dificuldade de postar informações sobre sua vida acadêmica, em LI, dentro de uma plataforma semelhante a do currículo Lattes, um suporte nacional *online* utilizado para enumerar e tornar público informações relevantes sobre as realizações acadêmicas de um pesquisador.

⁹ Para o ISD, esse conjunto de atividades didáticas é chamado de sequência didática (SD), termo cunhado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a qual possibilita o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção textual de gêneros de texto, apresentando uma visão de escrita como processo. Ressaltamos que somente o gênero *cover letter* foi trabalhado dentro da proposta estabelecida pelos autores genebrinos, enquanto que os demais foram adaptados para esse contexto educacional.

Muitas vezes notamos, por parte dos acadêmicos que já haviam cursado boa parte das disciplinas de LI, certa aflição em respeito à organização de um currículo em inglês. Ao receberem propostas de trabalho de escolas de Curitiba ou da região metropolitana com a necessidade de apresentar seus currículos em LI, eles ora pediam auxílio aos professores do departamento, porque não se sentiam capazes de realizar tal tarefa sozinhos, ora das Assistentes de Ensino de Língua Inglesa¹⁰ (ETA), que participavam semanalmente das aulas de LI ministradas em nosso curso de Letras. Outra questão que emergiu foi a possibilidade de alguns alunos poderem realizar um trabalho de *au pair*¹¹ na Europa e necessitarem de um documento que relatasse dados referentes a sua vida acadêmica e profissional.

Acreditamos que nós, professores e também pesquisadores engajados com o estudo e o ensino da linguagem, devemos fazer determinadas escolhas no sentido de trabalhar conhecimentos científicos com os alunos em formação e selecionar os objetos do conhecimento a serem ensinados. Assim, ao ampliarmos as possibilidades de participação dos discentes em diferentes contextos de práticas sociais e refletirmos sobre a mobilidade de nossos alunos no mundo do trabalho para além da realidade brasileira, surge a proposta de trabalhar com um conjunto de gêneros profissionais, por meio da noção de modelo didático (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), com o objetivo de realizar um curso de escrita acadêmica/profissional que viesse contemplar os gêneros *biodata*, *résumé* e *cover letter*. Desta forma, estaríamos ultrapassando os limites educacionais prescritos no curso¹², ampliando o rol de conhecimento dos participantes sobre a perspectiva profissional.

¹⁰ As assistentes americanas participaram do programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa (*English Teaching Assistant*) para projetos institucionais. O projeto, iniciado em março de 2011 e finalizado no ano de 2014, foi uma parceria entre a UTFPR, *Campus Curitiba* e Pato Branco, e a Fulbright-CAEPES. A sigla ETA será utilizada no corpo do trabalho quando nos referirmos à participação da *English Teaching Assistant* no curso de escrita acadêmica/profissional, denominado *Professional Writing Development* (PWD). Outras informações referentes ao projeto institucional, à ETA e ao curso de extensão podem ser visualizadas no Capítulo 4 deste estudo, em que questões metodológicas serão abordadas.

¹¹ *Au Pair* é um programa de intercâmbio cultural que permite que jovens de todo o mundo vivam com uma família em um país estrangeiro. O termo vem do francês e significa *a par* ou *igual*, indicando que a pessoa seja tratada de forma equivalente pela família que o recebe. O *Au Pair* ajuda a cuidar dos filhos da família e pode realizar tarefas domésticas menores; em troca, lhe são ofertados alimentação e hospedagem gratuitas. Muitos jovens desejam participar desse tipo de intercâmbio com o objetivo de aprender uma LE.

¹² Ao retornarmos para a sala de aula, temos a intenção de sugerir aos coordenadores de curso, a inclusão dessa proposta de estudo para nosso curso de Letras, possivelmente como uma disciplina optativa, visto que as demais disciplinas sobre escrita abordam gêneros acadêmicos.

Sobre os GP supracitados, mais especificamente em relação ao gênero *résumé*, tivemos a participação de duas ETA (2011-2012) que, de acordo com suas atribuições acadêmicas, trabalharam com a questão da organização de um currículo em inglês. Entretanto, isso ocorreu de forma breve, num encontro ou palestra, em que não houve uma prática de produção textual efetiva. Os gêneros *biodata* e *cover letter* emergiram posteriormente a nossa proposta de estudo apresentada no processo de seleção para o doutorado, os quais, a nosso ver, ajudam a complementar o quadro de conhecimentos adquiridos em torno dos GP.

Para que a organização de um curso com gêneros específicos da esfera profissional pudesse se concretizar, várias adequações teórico-metodológicas foram realizadas, nas quais foram considerados os seguintes itens: conhecer as necessidades dos graduandos de nosso curso de Letras; elaborar objetivos claros e concretos acerca dessa proposta de estudo; pesquisar trabalhos paralelos relacionados aos gêneros escolhidos; buscar por modelos de referência em suas respectivas esferas de comunicação; identificar suas características relativamente estáveis (elementos recorrentes); elaborar atividades inter-relacionadas sobre os gêneros focalizados e selecionar vídeos, textos de referência e de fundamentação teórica para análise e leitura em sala de aula. Salientamos que todo esse cuidado foi tomado com vistas a propiciar um estudo diferenciado, em que o aluno tenha a oportunidade de desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para desempenhar-se com coerência por meio dos gêneros escolhidos (CRISTOVÃO, 2007b).

Com o intuito de conhecer um pouco mais sobre o curso de Letras de nossa Instituição, apresentamos, na sequência, um breve histórico de sua implantação em um contexto tecnológico. Posteriormente, focalizamos, de forma mais específica, as disciplinas de escrita acadêmica que constituem o curso de graduação.

1.3.1 O Curso de Letras da UTFPR

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR¹³) é uma instituição pública federal que está presente em todo o estado do Paraná. Com relação ao *Campus* Curitiba, locus de nossa pesquisa de doutorado, a sede é composta por vários cursos, como: técnico-integrado, tecnologias, de engenharia, de licenciaturas (recentes na Instituição), além dos cursos de pós-graduação em nível de especialização, mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado.

O curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da sede Curitiba foi desenvolvido em comum acordo com a equipe de professores do Departamento de Comunicação e Expressão do *Campus* Pato Branco, que também almejava implantar um curso de Letras Português- Inglês naquela sede. A intenção de propor a abertura de um curso de Licenciatura em Letras em uma universidade tecnológica era uma antiga aspiração do Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão (DACEX), do *Campus* Curitiba, porém o Estatuto do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná¹⁴ (CEFET) não permitia tal possibilidade, o que, inclusive, ocasionou o encerramento das atividades do curso de Letras da Faculdade de Pato Branco, quando esta foi anexada ao Sistema CEFET - PR.

Com a criação do Estatuto da UTFPR, abriu-se a possibilidade da instalação de cursos de licenciaturas, uma vez que a demanda para tais cursos fosse comprovada, medida válida tanto para os cursos ministrados em Curitiba quanto aqueles na cidade de Pato Branco. Assim, no ano de 2008, quase dez anos após os primeiros estudos realizados e, em resposta aos anseios dos professores e também da comunidade externa, surge a proposta de abertura de um curso de Letras na UTFPR (Resolução nº 51/08 – COEPP, de 13/08/08). Tal proposta foi coordenada pelo Departamento Acadêmico de Comunicação e Expressão (DACEX)

¹³ A UTFPR conta com 13 *Campi* no estado do Paraná, com sedes nas cidades de Apucarana, Campo Mourão, Cornélio Procopio, Curitiba, Dois Vizinhos, Francisco Beltrão, Guarapuava, Londrina, Medianeira, Pato Branco, Ponta Grossa e Toledo. Sua fundação ocorreu em 23 de setembro de 1909, com a Escola de Aprendizes e Artífices e passou ao *status* de Universidade em 7 de outubro de 2005. A instituição possui em torno de 1.697 docentes e 21.092 alunos matriculados em todo o estado, sendo uma das 51 instituições de ensino administrada pela esfera federal, a qual faz uso do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) para o ingresso nos cursos de nível superior, além da utilização da nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para a seleção de seus futuros alunos.

¹⁴ O CEFET transformou-se em Universidade em 07 de outubro de 2005.

e pelo Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas (DALEM) do *Campus* Curitiba, em conjunto com os docentes do *Campus* Pato Branco.

O Curso de Licenciatura em Letras¹⁵ (Português/Inglês) da UTFPR tem como objetivo formar profissionais para atuar como professores de Português como LM, de Inglês como LE e das literaturas de língua portuguesa e inglesa na educação básica e no ensino superior com a possibilidade de optar por outras áreas profissionais, ligadas tanto ao ensino das línguas e das literaturas de língua portuguesa e inglesa quanto ao trabalho como pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas e assessores culturais.

Ao longo dos dois primeiros anos de implantação do curso e, a partir dos resultados das avaliações institucionais, das autoavaliações e dos simulados da Universidade de Cambridge aplicados por alguns dos docentes que ministravam aulas nas disciplinas de Língua Inglesa, o curso foi reestruturado em 2012 para atender às expectativas e às necessidades dos alunos. O curso vigente é resultado de inúmeras discussões realizadas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), responsável pela alteração da Matriz Curricular, a qual aconteceu de comum acordo com a equipe de professores dos dois departamentos (DACEX e DALEM) e com os docentes responsáveis pelas disciplinas da área pedagógica.

Com duração de quatro (4) anos, ou oito (8) semestres letivos, a carga horária do nosso curso corresponde a um total de 3.495 horas/aula, o qual é ofertado nos períodos matutino e vespertino, na modalidade presencial, com uma entrada semestral de 44 alunos. Ao finalizar o curso, o licenciado está habilitado a atuar como docente de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas.

A matriz curricular do nosso curso está fundamentada na articulação de cinco (5) eixos principais: conhecimento das línguas portuguesa e inglesa e suas respectivas literaturas; conhecimentos metodológicos; conhecimentos pedagógicos; conhecimentos complementares ou interdisciplinares e prática pedagógica. Esse curso¹⁶ obteve seu reconhecimento no ano de 2012 (Reconhecimento Portaria MEC

¹⁵ O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da UTFPR - *Campus* Curitiba foi elaborado e aprovado em 2008 e é constituído pelos princípios e justificativas que orientam a implantação de um Curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) em uma instituição pública de ensino. O texto versa principalmente sobre os objetivos do curso, o perfil do profissional, as áreas de atuação, a composição do corpo docente, discente e de servidores, a proposta curricular (disciplinas, ementas, estágios curriculares obrigatórios e produção de trabalho de conclusão de curso), entre outros.

¹⁶ Outras informações sobre o Curso de Letras - *Campus* Curitiba podem ser visualizadas no site <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/cursos/licenciaturas/Ofertados-neste-Campus/letras-portugues-inglesa>.

134/12; Reconhecimento Renovado Port. MEC 286/12), em que lhe foi atribuído o Conceito 5.

1.3.2 A Escrita Acadêmica em LE

Como já dito anteriormente, o curso de Letras da UTFPR – *Campus Curitiba* é um curso de dupla licenciatura e as disciplinas de escrita acadêmica se realizam ao longo dos quatro (4) anos, contemplando o estudo das línguas portuguesa¹⁷ e inglesa.

Com relação às aulas ministradas em LI, estas se voltam para o ensino e aprendizagem de línguas sob o enfoque da abordagem comunicativa, em que os aspectos linguísticos, gramaticais, sócio-linguísticos e discursivos da LE são focalizados com vistas a alcançar parte do nível B2 do quadro ALTE (*Association of Language Teacher in Europe*). O material utilizado no curso é importado e está balizado no Quadro Comum Europeu de Referências para o ensino de LE.

As atividades de produção escrita acontecem dentro das disciplinas e, geralmente, após o término de uma unidade, e por meio de modelos previamente descritos nas lições, os alunos são levados a realizar atividades de produção textual focalizando um tipo de texto específico, as quais reforçam, de certa forma, os itens gramaticais e lexicais presentes na temática da lição.

As questões específicas alusivas à escrita acadêmica são trabalhadas nas disciplinas de Laboratórios de Leitura e Redação em Inglês I, II, III e IV, em que alguns gêneros acadêmicos são abordados. No quinto e sexto semestres do curso, os alunos realizam leituras e produções de textos argumentativos com o gênero *ensaio*, em inglês, *essay* (ZEMACH; RUMISEK, 2005), o qual serve de base para as disciplinas de literatura inglesa, irlandesa e norte-americana. No sétimo período, as leituras e produções escritas se referem aos *abstracts* ou resumos (SOLES, 2010) para que, no último semestre o gênero de texto *artigo acadêmico* seja focalizado e produzido pelos alunos.

¹⁷ As disciplinas de Laboratórios de Textos Acadêmicos I e II, referentes ao ensino de língua portuguesa, são ministradas logo nos dois primeiros semestres do curso. Nelas, os discentes começam a realizar um trabalho de leitura, planejamento e produção de alguns gêneros de texto, como a construção de resenhas e resumos. Com base na análise de suas ementas e referências básicas, é possível afirmar que as disciplinas supracitadas estão pautadas no construto teórico-metodológico do ISD (MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2005). Já as leituras dos livros complementares apontam para aportes teóricos diversos, como das correntes da nova retórica e da análise crítica de gêneros.

Com base nessa exposição sobre as disciplinas de escrita acadêmica que compõem nosso curso de graduação, um curso de extensão foi idealizado com o intuito de trabalhar os gêneros profissionais biodata, *résumé* e *cover letter*, os quais poderiam auxiliar nossos graduandos no momento de suas inserções no mundo do trabalho.

Com o objetivo de analisar os dados referentes a esse estudo de doutoramento, focalizamos os objetivos geral e específicos dessa trajetória, com nossas perguntas de pesquisa, traçados em torno dos conceitos de mediação, interação, modelização de gêneros e escrita/reescrita textual.

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

O presente estudo se propõe a analisar as experiências de um contexto educacional alusivas às situações de interação no processo de escrita e reescrita textual. A finalidade dessa pesquisa é de não somente trabalhar as capacidades de linguagem dos alunos, que é um ponto relevante e necessário quando se aprende uma LE, mas focalizar de que modo esse processo se constrói por meio da utilização de duas sequências de atividades¹⁸ (doravante SA) e uma SD sobre um conjunto de gêneros referentes à esfera profissional.

Ancorada na perspectiva sociointeracional, nossa pesquisa tem como objetivo geral compreender o papel das interações orais e os instrumentos de mediação (textos de referência, exposições orais, intervenções dos participantes) no processo de produção textual dos gêneros profissionais biodata, *résumé* e *cover letter*.

Considerando nosso objetivo geral, desencadeiam-se os seguintes objetivos específicos propostos para este estudo:

- a) analisar a configuração das dimensões ensináveis dos gêneros profissionais selecionados por meio da construção de seus modelos didáticos de gêneros;

¹⁸ Compreendemos as *sequências de atividades* como uma série de ações planejadas com o objetivo de promover uma aprendizagem voltada para questões mais específicas e que mereçam maior atenção, sejam advindas de problemas observados pelo professor ao longo das aulas, sejam de indagações proferidas por um grupo de alunos. Ao pensarmos nas questões de escrita, tais atividades podem trazer como foco de estudo elementos de ordem contextual, discursivo e/ou linguístico-discursivo.

- b) identificar quais as capacidades de linguagem e os modos de participação dos interlocutores que podem ser desenvolvidos na realização das atividades (duas SA e uma SD) construídas acerca de três gêneros profissionais;
- c) avaliar o aprimoramento textual nas produções inicial e final dos alunos, levando em conta as interações orais ocorridas e os instrumentos de mediação utilizados (SA, SD, trabalho colaborativo e coletivo de correção) no desenvolvimento de um curso sobre escrita acadêmica/profissional em LE.

Com base nos objetivos supracitados, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

Geral:
Qual o papel das interações orais e dos instrumentos de mediação (textos de referência, exposições orais e intervenções) no processo de produção dos gêneros profissionais propostos?
Específicas:
1. Como se configuram as dimensões ensináveis dos gêneros profissionais selecionados ao construirmos seus MDG?
2. Que capacidades de linguagem e modos de participação dos interlocutores podem ser identificados nas interações orais ocorridas na realização das atividades (SA e SD) sobre os GP selecionados?
3. Em que medida as produções textuais foram aprimoradas, levando em conta os instrumentos de mediação utilizados (SA, SD, interações orais, trabalho colaborativo e coletivo de correção textual) no desenvolvimento de um curso sobre escrita acadêmica/profissional em LE?

Na busca pela concretização dos objetivos propostos, defendemos a tese de um trabalho no campo da escrita acadêmica com gêneros de texto, fundamentada nas questões de mediação e interação, em que os gêneros da esfera profissional aqui abordados sejam utilizados como objetos de ensino e (mega) instrumentos de formação, auxiliando os discentes no seu agir profissional futuro, alunos estes graduandos de um curso de Letras de uma universidade pública do estado do Paraná.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para que sejam empreendidos outros estudos sobre a escrita nas aulas de LE no ensino superior, pois pelo que pudemos verificar com o resultado de nossa busca realizada em

periódicos brasileiros, essa questão necessita de maior atenção por parte de pesquisadores que trabalham com essa temática.

1.5 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Após esta breve contextualização, faz-se necessário apresentar o panorama de nossa pesquisa, a qual está dividida em oito capítulos: introdução; conceitos relacionados à escrita; conceitos relacionados à interação, mediação e ao estudo de gêneros; metodologia da pesquisa; modelos didáticos dos gêneros profissionais; descrição e análise das SA e SD; análise das produções escritas e considerações finais.

No Capítulo 1 – Introdução – apresentamos os caminhos que nos levaram a desenvolver este trabalho de pesquisa. Focalizamos, de forma concisa, os construtos teóricos que alicerçam o nosso estudo e descrevemos estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação no que concerne à escrita em LE. A seguir, elencamos os objetivos e perguntas de pesquisa; por fim, trazemos a organização geral dos capítulos da tese, com uma retrospectiva dos principais tópicos que os compõem.

O Capítulo 2 – Escrita, letramento e correção textual: conceitos centrais – aborda algumas definições de escrita proferidas por estudiosos da área e discorre, de forma breve, sobre as principais abordagens de ensino de escrita em LE. Focaliza, ainda, as concepções de letramento, com a apresentação de um relato histórico de como isso aconteceu no cenário internacional, mais precisamente, no cenário americano. Além disso, a questão da escrita/reescrita como processo é apresentada e, com base em estudos realizados, os tipos de correção textual são também retratados.

No Capítulo 3, – Interação e o estudo de gêneros: conceitos centrais – contemplamos os fatores mediação e interação, vistos aqui como fundamentais para a construção do aprendizado. Apresentamos os conceitos-chave do ISD, o modelo de análise textual por esta perspectiva preconizado, as acepções alusivas aos gêneros de texto, ao modelo didático de gêneros, ao procedimento de sequência didática e às capacidades de linguagem e procuramos estabelecer um diálogo com diferentes pesquisadores dos estudos da linguagem.

O Capítulo 4 – Percurso metodológico – situa metodologicamente nosso estudo. Trazemos a conceituação de pesquisa-ação como método de pesquisa e elencamos o contexto do estudo, com a apresentação dos participantes, do curso de extensão e seu cronograma de execução. Logo após, apontamos os instrumentos utilizados para a geração de dados, as perguntas de pesquisa, seguidas dos procedimentos de análise utilizados.

O Capítulo 5 – Modelos didáticos dos gêneros profissionais – aponta a questão da modelização didática dos gêneros biodata, *résumé* e *cover letter*, ilustrados por textos de referência retirados de fontes diversas. Além disso, apresentamos as listas de constatação referentes a cada um dos gêneros selecionados, construídas coletivamente pelos participantes do curso.

O Capítulo 6 – Interações e atividades em torno dos GP: descrição e análise – destina-se à descrição e às análises das atividades que compõem as SA e SD construídas para o curso de extensão, com vistas à mobilização das capacidades de linguagem, apresentando excertos dos momentos interacionais mais relevantes para a construção do conhecimento acerca dos gêneros aqui focalizados.

No Capítulo 7, – Análise das produções escritas – apresentamos as análises das produções textuais realizadas pelos alunos em torno dos gêneros profissionais, em suas versões inicial e final. Focalizamos as vozes dos participantes durante as aulas, com excertos de suas participações, ilustrando os momentos de interação oral e mediacionais, os quais tiveram papel fundamental no processo de escrita e reescrita textual.

O Capítulo 8 – Considerações finais – contempla as conclusões do trabalho, com as reflexões possibilitadas pela pesquisa e com possíveis encaminhamentos para outros estudos no campo da escrita. Ao final deste capítulo, apresentamos a lista de referências bibliográficas utilizadas, seguida dos apêndices e anexos que se fizeram necessários à concretização desta pesquisa.

Passamos, na sequência, para os Capítulos 2 e 3, os quais têm a intenção de apresentar as bases teóricas que fundamentam o nosso estudo.

2 ESCRITA, LETRAMENTO E CORREÇÃO TEXTUAL: CONCEITOS CENTRAIS

*In turning our impulses into words,
we can reveal ourselves to ourselves
and to the world [...]
(Charles Bazerman, 2013, p. 3)*

Neste capítulo abordamos as questões de escrita. Trazemos, primeiramente, algumas definições de autores da área e, na sequência, apresentamos as principais abordagens existentes no ensino de línguas estrangeiras, voltando o olhar para como estas tratavam a questão da escrita ao longo dos tempos, até chegar ao contexto sócio-histórico de pós-método. Logo após, discutimos as concepções de letramento e apresentamos um breve panorama sobre como o letramento acadêmico aconteceu no cenário internacional, com foco especial, no cenário americano. Em seguida, focalizamos a escrita como processo e trazemos as diferentes formas de correção que apontam possíveis caminhos para promover o trabalho de reescrita textual. Iniciamos, assim, com o item dedicado às definições de escrita.

2.1 ESCRITA: ALGUMAS DEFINIÇÕES

A escrita é uma forma de comunicação entre as pessoas; é, em sua essência, a propagação da própria história que se perpetua, sendo passada de geração em geração. Ela é responsável pela manutenção e preservação da cultura e da história dos diferentes povos, pela organização da sociedade, enfim, representa a existência do ser humano como ser social.

Bazerman¹⁹ (2011, p. 11), ao retratar a importância e a função da escrita, profere que

[...] a escrita está profundamente associada a valores de originalidade, personalidade, individualidade – com razão, porque nos fornece os meios pelos quais deixamos traços de nossa existência, nossas condições de vida, nossos pensamentos, nossas ações e nossas intenções. Ainda mais, a escrita fornece-nos os meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e para cooperar.

¹⁹ Charles Bazerman, pesquisador de renome internacional na área de escrita, é um dos líderes do Congresso Pesquisa de Escrita Através das Fronteiras, em inglês, *Writing Research Across Borders* (WRAB), realizado trienalmente. Em seus sete anos de história, o WRAB tem permitido o intercâmbio de ideias entre pesquisadores da área e a formação de redes para a realização de pesquisas e projetos internacionais.

A escrita foi considerada, muitas vezes, como a forma mais confiável de comunicação, com a finalidade de registrar fatos e documentos importantes ao longo da história da humanidade. A sua importância nas sociedades contemporâneas faz com que diversos pesquisadores se interessem por este campo de estudo.

No que concerne aos estudos linguísticos, mais precisamente sobre questões históricas, é possível verificar que as concepções de escrita fundamentadas nos moldes aristotélicos, saussureanos e bloomfieldianos a apresentavam como sendo a transcrição da fala (OLSON, 1996). Nessa perspectiva, somente seu funcionamento, regras e movimentos eram considerados, pois essa visão estava atrelada a sua estrutura enquanto sistema linguístico. Para outros, a escrita tem uma função mais ampla e o ato de escrever requer muito mais do que a produção de sentenças corretas. Segundo Bazerman (2011, p. 16), a escrita envolve “a comunicação bem-sucedida de mensagens significantes para outros [...] é um processo que leva tempo e incorpora muitas diferentes atividades [...]”.

Bell e Burnaby (1984) enfatizam que a escrita é uma atividade cognitiva extremamente complexa. Requer do escritor o domínio de variáveis (sintáticas, semânticas e lexicais) que acontecem simultaneamente, seja no nível da frase, de parágrafos ou do texto como um todo.

White (1981) aponta que uma das diferenças cruciais entre as formas falada e escrita²⁰ da língua é que a escrita não é uma atividade natural, pois as pessoas precisam ser ensinadas a escrever. Além disso, ela não tem o caráter efêmero da língua falada, uma vez que a mensagem que desejamos comunicar pode ser refinada, transformada, armazenada e consultada a qualquer momento.

Abrindo um parêntese sobre as definições de escrita, salientamos a necessidade de discutir aqui, mesmo que de forma breve, a dicotomia *fala versus escrita*. Matencio (2012), em sua obra *Leitura, produção de textos e a escola*, aponta que, devido sua característica de *durabilidade*, “a escrita é mais conservadora que a modalidade oral, até porque [...] está organizada em torno de variantes padrão. [...] é também usada como documento, e por isso se liga diretamente ao poder econômico das sociedades” (MATENCIO, 2012, p. 28).

²⁰ Em relação à dicotomia fala e escrita, ver estudos de Marcuschi (2000/2001, p. 27-28), Koch (2000, p. 68) e Rojo (2006, p. 20, 25, 26). Por meio de esquemas, os linguistas apontam as diferenças e mitos decorrentes dessa visão.

Ao investigar a relação fala/escrita, Signorini (2001) chama a atenção para a questão do *hibridismo* da escrita, ou seja, da interferência do oral no escrito. Para autora, este fenômeno não é considerado um problema quando nos referimos nos usos da escrita em espaços virtuais, como nos *chats* na *internet*, por exemplo. Porém, em sua visão, o hibridismo se instaura como um problema quando se trata da escrita de pessoas menos letradas, isto porque “os contextos em que esse tipo de escrita é produzido e posto em circulação e as práticas sociointeracionais às quais está integrado costumam ser tidos como não existentes, no sentido de invisíveis na esfera pública” (SIGNORINI, 2001, p. 98), fugindo aos padrões prestigiados pelas instituições educacionais.

Outro ponto relacionado a essa dicotomia está a defesa de Corrêa (2001) ao tratar da hipótese da *heterogeneidade* constitutiva não somente *na* escrita, mas também *da* escrita (grifos do autor), em que considera letradas as práticas, os indivíduos e as comunidades que “também fazem a história da língua e da sociedade por meio do modo oral de registro da memória cultural” (CORRÊA, 2001, p. 141), ou seja, via registro oral e não escrito. O autor defende a existência de pelo menos três modos de reconhecimento da heterogeneidade da escrita. No primeiro modo, descrito por meio de *aspectos da representação gráfica*, o autor aponta que no processo de escrita há uma oscilação do escritor entre a tentativa de utilizar sua variedade linguística falada com a convenção ortográfica institucionalizada, ou seja, a ensinada no contexto escolar. O segundo modo acontece pela *referência à heterogeneidade da língua*, pois ao ser admitida como uma estrutura marcada no sistema e aceita pela sociolinguística, não haveria razões para não a admitir na modalidade escrita. O terceiro modo é determinado pela *circulação dialógica que o escrevente faz ao produzir um texto escrito*, em que esse dialoga “com outro enunciador, com a própria língua, com um registro discursivo, com o leitor, com o próprio texto e com outros textos” (CORRÊA, 2001, p. 153). Ao finalizar suas reflexões, o autor atenta para um repensar da escola sobre a escrita que leva em conta a questão da heterogeneidade, marcada pela diversidade linguístico-histórica dos alunos escritores.

Ainda sobre a relação fala e escrita e com base no conceito de gêneros de texto, Marcuschi (2001, p. 37) sugere uma visão de continuidade, na qual afirma que “as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de

dois polos opostos [...], surgindo daí um conjunto de variações e não uma simples variação linear”. Desta forma, uma modalidade não deve prescindir a outra, tampouco uma ser colocada em oposição à outra, mas devem caminhar juntas num processo de interação, mesmo porque algumas práticas sociais são preferencialmente mediadas pela escrita, enquanto outras seguem a tradição oral da língua.

Marcuschi (2001, p. 33) ainda menciona as diferentes perspectivas alusivas à fala e à escrita e, ao tratar da perspectiva sociointeracionista, ele assinala que esta tem como características a dialogicidade, os usos estratégicos, as funções interacionais, o envolvimento, a negociação, a situacionalidade, a coerência e a dinamicidade. Tais características veem a questão da língua como um fenômeno interativo, dinâmico e dialógico, o qual possibilita a compreensão tanto na interação face a face quanto na interação leitor e texto escrito. Esta perspectiva pertence à linha discursiva e interpretativa e a produção de sentido é construída sócio-historicamente.

Voltando às definições de escrita, Bazerman (2013) a retrata como uma forma de comunicação utilizada para nos revelar ao mundo.

[...] A escrita pode ser uma ferramenta poderosa no ato de pensar, sentir, identificar, comprometer e agir. Ao transformar nossos impulsos em palavras, podemos revelar o que somos para nós mesmos e para o mundo e podemos participar de debates, movimentos e atividades importantes. [...] Quanto mais escrevermos para além dos limites das prescrições burocráticas que nos reprimem, mais ganhamos poder de definição e representação de nós mesmos no mundo letrado (BAZERMAN²¹, 2013, p. 3).

O pesquisador apresenta a noção de semiprivacidade da escrita que ocorre *offline* (BAZERMAN, 2007), o que faz com que o escritor de um texto consiga aprimorar, moldar e refletir sobre o que está fazendo, antes de tornar seu trabalho público. Ao escrever, o autor pode utilizar diferentes leituras, explorar a originalidade e dar mais amadurecimento ao texto. Portanto, nas suas palavras, a escrita nos ajuda “a tornar real e forte nossa presença no mundo social em que asseveramos nossas necessidades e nosso valor” (BAZERMAN, 2007, p. 13).

²¹ No original: “[...] writing can be a powerful tool of thinking, feeling, identity, commitment, and action. In turning our impulses into words, we can reveal ourselves to ourselves and to the world, and we can take place in important debates, movements, and activities. [...] The more we can write beyond the bounds of constrained bureaucratic prescriptions, the more we gain power to define and represent ourselves in the literate world.” (Tradução nossa)

Assim, desde o momento em que aprendemos a ler e a escrever, essas práticas vão permeando nossos caminhos, fazendo-nos andar por mundos nunca antes explorados, ajudando-nos a crescer como pessoas, a preservar e expandir a memória, a refletir e opinar sobre questões diversas, a aprimorar conhecimentos. Enfim, essas práticas auxiliam no nosso desenvolvimento enquanto pessoas, pois é por meio delas que evoluímos e somos capazes de desempenhar diferentes papéis nas inúmeras esferas sociais das quais fazemos parte.

Após essas breves considerações alusivas às definições de escrita, trazemos as principais abordagens que direcionam o ensino e aprendizagem de línguas. Com isso, objetivamos focalizar como estas passaram a tratar a questão da escrita em LE ao longo dos tempos. É o que vemos no item a seguir.

2.2 CAMINHOS DA ESCRITA EM LE: PRINCIPAIS ABORDAGENS

De acordo com a história da aprendizagem de LE, o percurso trilhado pelo ensino no contexto brasileiro está relacionado às diferentes abordagens e métodos utilizados aos longo dos tempos. Nas palavras de Leffa (1999, p. 14), “o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia”.

Para que possamos apresentar um breve panorama sobre como isso tem ocorrido nas últimas décadas, principalmente no que concerne à concepção de escrita em cada uma das perspectivas elencadas, nos pautamos nos estudos realizados por Leffa (1988, 1999), Silveira (1999), Almeida Filho (2004) e Beato-Canato e Cristovão (2014).

Porém, anterior a essa descrição, julgamos conveniente esclarecer em que consiste as noções de abordagem e método. Segundo Leffa (1988, p. 02), “a abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam os pressupostos”. Silveira (1999) entende que a abordagem²² inclui outros elementos, como o ensino e as relações pedagógicas entre professor e aluno, a concepção de linguagem e de sua aprendizagem. Em sua obra intitulada *Línguas estrangeiras:*

²² O termo abordagem é adotado em nossa pesquisa.

uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino, as abordagens tradicional, estrutural, cognitivista e comunicativa são focalizadas, apresentando, também, os respectivos métodos relacionados a cada uma delas. Com relação ao método, este é tido como algo mais restrito e

[...] se caracteriza como um conjunto de objetivos de ensino, mais o delineamento de propostas coerentes para a seleção e organização dos conteúdos, das estratégias de ensino e de avaliação, incluindo-se os papéis do professor e os do aluno durante a ação didático-pedagógica (SILVEIRA, 1999, p. 11).

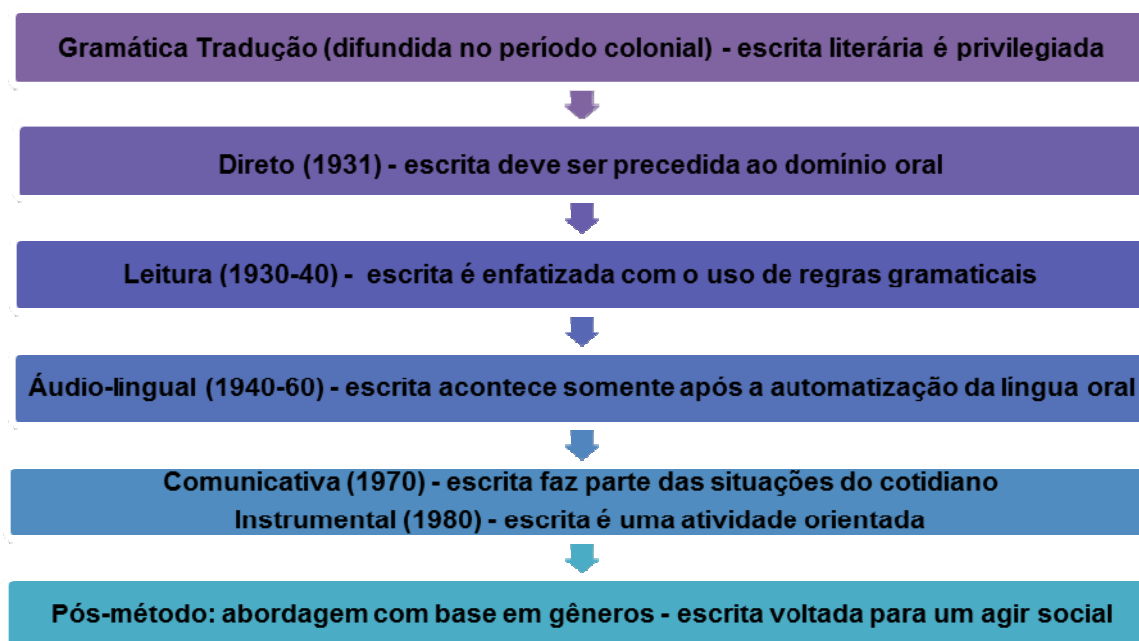
Ressaltamos que há certa dificuldade em listar uma ou outra abordagem relacionada ao ensino de escrita em LE, pois, na maioria das vezes, as atividades de produção textual são desenvolvidas a partir de mais de uma delas.

Com o objetivo de relatar as principais abordagens subjacentes ao ensino da escrita em LE, os trabalhos de Raimes (1991) e Soares (2009) apontam as duas vertentes mais expressivas no cenário educacional: a abordagem tradicional com ênfase na forma (*form-dominated approach*) e a abordagem da escrita como processo (*process approach*).

Além das abordagens supracitadas, tecemos alguns comentários sobre aquela que, segundo nossa visão de escrita enquanto um processo sócio-histórico construído, apresenta uma inovação em termos metodológicos e aponta para resultados satisfatórios para o ensino da escrita em LE: a noção de gêneros de texto, articulada à concepção socionteracionista da linguagem e ao ISD.

Iniciamos, assim, nossa explanação apresentando a Figura 1, em que é possível visualizar um pouco desse percorrer histórico das abordagens e métodos alusivos ao ensino da escrita em LE, que tem sua origem nas abordagens tradicionais, passando pelos métodos surgidos no século XX e chegando ao que se denomina, atualmente, de era pós-método.

Figura 1 - Métodos/abordagens de ensino de LE: a escrita em foco.



Fonte: A autora, com base em Leffa (1988, 1999); Silveira (1999); Almeida Filho (2004); Beato-Canato e Cristovão (2014).

Para iniciar nosso panorama, concentramo-nos naquela que possui mais tempo de uso na história do ensino e aprendizagem de LE: a *Abordagem da Gramática e da Tradução*, amplamente difundida no período colonial. Nessa perspectiva, a leitura era o objetivo principal da aprendizagem, com ênfase no estudo das regras gramaticais por meio de exercícios de tradução de obras literárias. A língua escrita literária é privilegiada à língua falada, com ênfase na memorização de vocabulário, no uso de dicionários e a escrita aparece relacionada aos modelos de texto, principalmente com o auxílio de palavras-chave. A utilização da LM em sala de aula é vista como uma referência para a aquisição da língua alvo.

O *Método Direto* surge em oposição à abordagem da gramática e da tradução por volta de 1931 no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. A aprendizagem da língua alvo obedece à ordem de ouvir, falar, ler e escrever e a proposta de aprendizagem de uma LE é realizada com o estudo na LE, ou na palavras de Leffa (1999, p. 8), “o ensino da língua acontecia com o estudo da própria língua”. O ensino da gramática se dá de forma indutiva, em que as regras gramaticais só aparecem ao final do processo. A LM é somente utilizada quando a LE não é capaz de fornecer as ferramentas necessárias para mostrar o significado das palavras. Nessa abordagem, a escrita é trabalhada “de forma mecânica com a prática de estruturas da língua, a

partir de uma imagem ou um texto em LE” (BEATO-CANATO; CRISTOVÃO, 2014, p. 59).

A seguir, temos o *Método da Leitura*, o qual é uma junção das perspectivas supracitadas e foi adotado sistematicamente nos Estados Unidos na década de 30. Como o próprio nome já diz, esse enfatiza, essencialmente, as questões da leitura. Dentre algumas de suas características podemos citar a utilização de técnicas mais avançadas para a compreensão textual, cuja atenção se volta para os conteúdos e para as ideias presentes nos textos. Além da proposta de trabalho com textos literários, “os textos científicos, pequenos ensaios [...], textos expositivos sobre aspectos da civilização americana e britânica, [...] discursos de personalidades importantes na cultura de LE” (SILVEIRA, 1999, p. 60) são focalizados. Além disso, a tradução é utilizada e a escrita é focalizada com o uso de regras gramaticais, as quais são tidas como fundamentais para a compreensão textual. A prática de pronúncia e a fluência na LE não são enfatizadas.

O próximo método a ser focalizado é o *Áudio-lingual*, de base estruturalista, que tem como prioridade a expressão oral. A aprendizagem é realizada com base na memorização de diálogos, mímica, exercícios de repetição e substituição, reforço das respostas certas, fazendo com que o aluno aprenda a gramática indutivamente. As situações são ensaiadas e apresentadas (ALMEIDA FILHO, 2004), porém, após muito tempo de treinamento, o aluno não consegue transferir aquilo que aprendeu para o contexto real de comunicação. Apesar da fala ser o foco das atenções, as questões de escrita e leitura também são consideradas. A atividade de produção escrita acontece somente após a automatização da língua oral, ou seja, é uma das últimas fases a ser realizada, a qual é fundamentada em modelos de textos existentes, exigindo pouca criatividade por parte dos alunos.

Em razão das críticas ao método acima descrito, diferentes abordagens surgem na década de 70. A *Abordagem Comunicativa* é a que vai despontar como aquela que atende as necessidades dos aprendizes, levando em consideração a integração das habilidades, o conhecimento gramatical, a competência linguística e o conhecimento do uso social da língua. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento do aluno é construído na interação com outros alunos e com o professor, o qual assume o papel de facilitador da aprendizagem. Os conteúdos são organizados a partir de uma seleção de tópicos, de funções usadas para a comunicação em contextos diversos, em que os interesses e as

necessidades dos discentes são consideradas. Em relação às questões de escrita, esta é praticada juntamente com as outras habilidades. A coesão e coerência são focalizadas entre os enunciados e o uso de estratégias de inferência recebem um tratamento especial para que o desenvolvimento da competência textual/discursiva se realize. As características textuais são tidas como conhecidas dos discentes e, por esse motivo, são pouco focalizadas. Além disso, dependendo da situação comunicativa, a escrita pode ser utilizada para a prática de determinados pontos gramaticais.

Dentre as metodologias que se enquadram nos princípios da abordagem comunicativa, Silveira (1999) vai alocar dois métodos distintos: o *Método Funcional-Nocional* e o *Inglês para Fins Específicos*. No primeiro caso, são enfatizados os aspectos funcionais dos enunciados linguísticos e as funções são apresentadas na LM, seguidas de suas realizações na língua alvo. As quatro habilidades são focalizadas e a gramática é trabalhada nos exercícios escritos, enquanto a compreensão oral aparece em diálogos e narrativas.

O segundo método a ser mencionado é o *Inglês para Fins Específicos*²³ (em inglês, *English for Specific Purposes* - ESP), o qual focaliza o ensino de produção de textos em seu contexto e tem sua base nos estudos realizados por Swales (1990), Dudley-Evans e St John (1998). Em sua configuração, a escrita passa a ser uma atividade orientada, em que os alunos usam suas habilidades expressivas e criativas. Ela fornece um entendimento de como a escrita é moldada pelos indivíduos, os quais fazem suas escolhas linguísticas dentro de um contexto social. Há o envolvimento de outros tipos de letramento proporcionando aos aprendizes as habilidades comunicativas específicas para os contextos acadêmicos e profissionais. Hyland²⁴ (2013, p. 109) retrata que esse método “estimula uma visão de escrita como um entendimento específico dos gêneros

²³ No Brasil, o ESP está vinculado ao grupo de estudiosos da PUC-SP (CELANI; RAMOS; FREIRE, 2009), responsável pela divulgação da Abordagem Instrumental nos círculos acadêmicos do País. O projeto se volta exclusivamente para o ensino de leitura em LE, em que cursos fundamentados no conceito do ensino instrumental são criados somente após a conclusão da análise das necessidades dos alunos. Esse é o ponto inicial do planejamento do professor, o qual passa, posteriormente, para a definição dos objetivos do curso, seguido da elaboração/criação de material didático voltado para a área de interesse dos discentes.

²⁴ No original: “[...] encouraging a view of writing as both understanding particular communicative genres and a reflective practice which relates texts to the cognitive, social and linguistic demands of specific professions and disciplines” (HYLAND, 2013, 109). (Tradução nossa)

comunicativos e da prática reflexiva, a qual relaciona os textos às demandas linguísticas, sociais e cognitivas de profissões e disciplinas específicas”.

Atualmente, encontramos-nos em um período denominado *Pós-método* que, segundo Oliveira (2014, p. 205), “[...] não nos remete a um momento em que não existem métodos, mas a um momento em que o conceito de método está sendo questionado e problematizado de uma forma nova”. Dentre os pesquisadores que defendem a ideia do pós-método, merece destaque o trabalho do professor Kumaravadivelu (2001), da San José State University (EUA). Em seu estudo intitulado *Towards a Postmethod Pedagogy*, o autor pontua que a pedagogia pós-método deve ser focalizada sob um olhar tridimensional, em que as questões de *particularidade*, *praticidade* e *possibilidade* devem ser consideradas. A pedagogia pós-método se volta, portanto, às especificidades de cada localidade ou comunidade escolar, incentivando a teorização dos professores a partir de sua própria prática pedagógica.

Na compreensão de que a perspectiva sociointeracionista da linguagem nos encaminha para um ensino de línguas que não mais se vincula a um único método, trazemos a *Abordagem com Base em Gêneros*²⁵, em que as questões de compreensão oral e escrita são vistas como práticas sociais languageiras. Essa abordagem, fundamentada na perspectiva interacionista sociodiscursiva (ISD), de concepção vigotskiana, vem focalizar a língua em contexto. Os gêneros de textos, tidos como “um primeiro sistema da língua, em estreita relação com as redes de atividades humanas e com a sua organização social” (BRONCKART, 2007, p. 40), estão presentes em todas as esferas sociais, por isso não é possível mensurar a quantidade de textos escritos e orais existentes na sociedade.

Em relação à produção textual, a qual acontece de forma processual, as diferentes formas de agir são trabalhadas por meio de um projeto de classe. Nele, vários são os elementos que compõem esse cenário, como: o contexto de produção; as características dos textos; as capacidades de linguagem a serem mobilizadas; as atividades de escrita e reescrita textual. Sendo assim, todos esses elementos contribuem para o desenvolvimento da habilidade de escrita, instrumentalizando o aluno para interagir com o mundo nas diferentes práticas sociais.

²⁵ Para uma explanação mais detalhada sobre a questão e o uso de gêneros de texto no contexto educacional, fundamentada no quadro teórico-metodológico do ISD, ver Capítulo 3 deste estudo.

Nossa razão em abordar as principais abordagens e métodos de ensino e suas especificidades com respeito à escrita se faz relevante porque conseguimos visualizar avanços e retrocessos ao longo dos diferentes momentos dessa história. Em razão das necessidades apontadas pelos alunos do curso de Letras, e por utilizarmos a abordagem com base em gêneros, que trata as questões de escrita dentro do paradigma processual, alocamos nosso estudo no período do pós-método.

Assim, após a exposição desse cenário sobre o tratamento da escrita nas diferentes abordagens e métodos de ensino e aprendizagem de LE, passamos para algumas considerações sobre a escrita no ensino superior.

2.3 ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR: ALGUNS APONTAMENTOS

Com o objetivo de compreender como as questões de escrita passaram a ser focalizadas no contexto acadêmico, decidimos buscar por fatos históricos no cenário internacional, mais especificamente, no contexto americano²⁶. A expansão do letramento na educação superior ocorreu em vários países, como no Reino Unido, Estados Unidos e Brasil, porém em momentos diversos e com desdobramentos distintos.

Com relação ao Reino Unido, questões alusivas ao letramento estão mais associadas à escola e à aprendizagem de adultos, em que a maioria dos professores britânicos asseveram que o letramento é algo que deve acontecer anteriormente à entrada dos alunos na universidade (RUSSELL et al., 2009).

Nos Estados Unidos, pesquisas sobre a questão da escrita no contexto acadêmico tem seu surgimento no final da década de 60 e início dos anos 70, em que estudos formais²⁷ são focalizados com falantes de inglês como primeira língua. Haswell (2010) aponta que o objeto de estudo de pesquisas na área tem se

²⁶ Nossa justificativa em referenciar o cenário americano se dá em função da relevância do movimento pedagógico Escrita Através do Currículo, em inglês, *Writing Across the Curriculum* (WAC), o qual certamente se propagou por universidades de outros países. Esse movimento pedagógico procurou incorporar a escrita nas disciplinas ao longo dos currículos universitários, cujo foco era *escrever para aprender* (a escrita como ferramenta para a descoberta do conhecimento) e *aprender para escrever nas disciplinas* (aprender os gêneros e as convenções específicas de uma comunidade discursiva).

²⁷ Haswell (2010, p. 331) define *estudo formal* como “qualquer estudo, cujo método de investigação e coleta de dados seja sistemático e suficientemente exato para que [...] possa ser testado, replicado e estendido”.

expandido ao longo dos anos, tomando como dados de análise desde as características textuais, até os processos cognitivos, o contexto social ou cultural, os aspectos metodológicos, entre outros.

Com o crescimento da comunidade estudantil universitária, trazendo consigo características heterogêneas e diversificadas (primeiramente em termos de classe social e, na sequência, em termos de gênero, raça e idade), o cenário americano começa a se modificar e vê a necessidade de um redirecionamento no ensino de escrita (BAZERMAN; PRIOR, 2007). É justamente nesse contexto que surge, em meados da década de 70, o movimento pedagógico *Writing Across the Curriculum* (WAC), o qual objetiva aprimorar a leitura e escrita (ou leitura por meio da escrita) nas disciplinas ao longo dos currículos universitários.

Russell et al (2009) aponta que o WAC é impulsionado por duas tendências: *Writing to Learn* (WTL) e *Writing to Disciplines* (WID). Segundo Bazerman (2005, p. 57), o WTL tem sua base na “observação que o pensamento e a compreensão dos alunos pode crescer e ficar mais claro por meio do processo da escrita”. Dentro dessa abordagem pedagógica, Britton et al (1975) identificaram três tipos de escrita funcional: a transacional, a poética e a expressiva, sendo a última, segundo os autores, a categoria mais importante de todas, justamente por ter semelhança com a proposta vigotskiana da fala interior (*inner speech*).

A WID traz como foco o ensino da escrita em contextos disciplinares específicos, em que professores e alunos buscam desenvolver o papel consciente da escrita, trazendo à tona as necessidades de escrita dos alunos e o funcionamento da escrita em cada uma das disciplinas. Há, também, uma preocupação em trabalhar com as diferentes práticas com base em gêneros, fazendo com que o aluno consiga compreender a função da escrita em uma determinada comunidade disciplinar (RUSSELL et al., 2009).

Para que possamos entender melhor como a escrita veio fazer parte das disciplinas curriculares em universidades americanas, influenciando, de certa forma, vários contextos acadêmicos ao redor do mundo, trazemos, na próxima seção, um breve panorama histórico de como isso aconteceu. Para tanto, tomamos como base os artigos²⁸ *Teaching Writing in Higher Education* (HASWELL, 2010) e

²⁸ A menção desses dois artigos em nosso trabalho se dá em razão dos textos apresentarem uma vasta referência bibliográfica com apontamentos de diversos autores que trabalham com a escrita no universo acadêmico.

First-Year Composition in Twentieth-Century US Higher Education: a historical overview (KNOBLAUCH; MATSUDA, 2008), os quais apresentam um relato detalhado sobre esse percurso histórico, o qual nos ajuda a compreender como a escrita acadêmica se configura nas universidades brasileiras.

2.3.1 Escrita Acadêmica nos Estados Unidos: Uma Visão Histórica

Knoblauch e Matsuda (2008) apontam que a história da escrita no cenário americano é complexo, justamente em razão da multiplicidade de fatos e histórias relatadas ao longo dos tempos. Em seus relatos, apresentam uma visão histórica sobre o ensino da retórica desde a Grécia antiga até a institucionalização do ensino da escrita na educação superior.

No início do século XIX, a educação superior na América tinha como influência a tradição britânica e os alunos que adentravam a universidade tinham como desejo as carreiras relacionadas ao Direito, Medicina e à Igreja. Os focos de estudo eram a matemática, os estudos clássicos e as ciências, tendo como prioridade a modalidade oral da língua.

Dentre alguns fatos históricos mencionados pelos autores, citamos os Atos Morrill (expansão das possibilidades curriculares e criação de faculdades) e o Modelo de Educação Alemã (ênfase na criação do conhecimento e pesquisa, sem priorizar a transmissão de valores tradicionais). É nesse contexto que as universidades americanas passam a se organizar enquanto disciplinas acadêmicas e, em um período de 30 anos (1870-1900), esse cenário sofre grandes modificações, emergindo diferentes leques de opções para os alunos, como o caso das especializações (KNOBLAUCH; MATSUDA, 2008, p. 6).

Porém, nem todas as pessoas poderiam cursar a universidade e, logo após a Guerra Civil americana, e com o objetivo de manter a *pureza da língua* (grifo dos autores) e um padrão de educação, um exame de entrada à universidade foi criado e introduzido em Harvard no ano de 1874. Com os baixos resultados obtidos por esse exame, a universidade supracitada decide desenvolver um curso de composição denominado Inglês A. Em 1885, o curso é ministrado no primeiro ano da graduação e, por volta de 1900, o curso de escrita nessa universidade se torna um marco nesse contexto educacional, atitude que seria seguida pela maioria das universidades americanas.

Em meados do século XX, a primeira conferência sobre escrita acadêmica e comunicação (*Conference on College Composition and Communication* - CCCC) é realizada e, na década de 60, a disciplina de produção escrita passa a ser mais orientada pela pesquisa. Para os autores, é nessa época que o curso de composição começa a ter outras bases intelectuais e influências de diferentes disciplinas, como a literatura, a linguística e a retórica. Além disso, outras teorias e metodologias começam a ser utilizadas, fazendo com que a composição se torne uma *disciplina multimodal* (LAUER, 1993, p. 44). É na década de 70 que os primeiros programas de doutorado são criados, havendo, também, o surgimento de periódicos com publicações que focalizavam as questões de ensino.

Nesse caminhar histórico, várias abordagens pedagógicas se fazem presentes nas práticas de ensino da escrita, como a retórica tradicional (final do século XIX e início do século XX), a qual enfatizava o produto, com a correção mecânica no nível do texto, da sentença e em tipos textuais. Apesar das controvérsias acerca dessa caracterização, torna-se necessário enfatizar o contexto sócio-histórico das práticas pedagógicas centradas na retórica tradicional. Durante esse período, a universidade passa a receber grande número de alunos, os professores passam a ministrar aulas em classes numerosas e a aprendizagem focaliza o estudo da norma padrão e os aspectos estruturais da língua.

Ao final da década de 60 e início de 70, professores começam a questionar as relações de causa e efeito dessa prática e sugerem ações de intervenção no processo, tais como o trabalho de reescrita, a avaliação contínua/formativa, o *feedback* de alunos e do professor e o uso de *portfolios*. Tem-se, assim, o início do movimento do ensino da escrita com o foco para o processo, em que o lema “*Ensine a escrita como processo e não como produto*”, em inglês, “*Teach writing as a process, not a product*” (MURRAY, 1972), passa a ser visto como algo revolucionário dentro dos paradigmas disciplinares.

Durante a década de 80, pesquisadores identificam diferentes orientações teóricas para o processo da escrita. Há, assim, o surgimento das abordagens clássica, expressionista e nova retórica, as quais, em um curto período de tempo, passam a ser chamadas de expressiva, cognitiva e social. A abordagem expressiva, representada por Elbow, Macrorie e Murray, dá voz ao indivíduo e focaliza sua experiência pessoal com a escrita, considerando as questões do processo composicional e colocando em um segundo plano os aspectos gramaticais

e o entorno social. A cognitiva, associada aos trabalhos de Flower e Hayes (1977) e Emig (1971), enfatiza os processos mentais do aluno utilizados para a produção textual (RAIMES, 1991). Por fim, a visão social faz referência à escrita situada em contextos sociais e tem como fundamentação as teorias pós-estruturalistas de linguagem, a sociologia da ciência, a etnografia, a sociologia e o marxismo. Como representante dessa abordagem, Faigley (1986, p. 535) assevera que esta visão “tenta colocar a escrita em contextos sociais, acreditando que a linguagem humana (incluindo a escrita) pode ser compreendida somente a partir da perspectiva da sociedade, do que simplesmente no individual.”

Na década de 80, surge a preocupação com as influências do meio sociocultural e a visão social passa a ter espaço para o que se torna conhecido como *pós-processo*. Essa visão não objetiva negar o processo, mas tem a finalidade de “[...] concentrar-se nas forças sociais que influenciam gênero, propósito e audiência, bem como os autores e o processo da escrita” (KNOBLAUCH; MATSUDA²⁹, 2008, p.16). Nesse quadro, são incluídas três abordagens conhecidas: a pedagogia retórica, a crítica e a dos estudos culturais.

A pedagogia retórica leva em consideração os aspectos relacionados ao público-alvo, ao propósito e à forma, fornecendo ferramentas para uma melhor adaptação do aluno frente às diversas situações retóricas que ele venha a vivenciar, seja em contextos acadêmicos, profissionais ou cívicos.

Os contextos sociais são enfatizados na pedagogia crítica e nos estudos culturais, ou seja, na esfera social em que a escrita é construída. A pedagogia crítica faz alusão aos trabalhos de Paulo Freire, Henry Giroux e Ira Shor e tende a valorizar e a “preparar os alunos para a cidadania em uma sociedade democrática” (KNOBLAUCH; MATSUDA³⁰, 2008, p. 18). Nos estudos culturais, procuram-se incluir textos diversos, como os das mídias de massa e culturas populares, com vistas a superar os limites do que seja considerado canônico e elitizado, possibilitando a construção de significações culturais diversas. As duas abordagens enfatizam uma ação política nos estudos da escrita, compreendem as relações entre linguagem e poder e possibilitam resistência às injustiças e desigualdades sociais.

²⁹ No original: “[...] to focus on the social forces that influence genre, purpose, and audience, as well as writers and the process of writing”. (Tradução nossa)

³⁰ No original: “[...] to prepare students for citizenship in a democratic society”. (Tradução nossa)

Esse breve panorama faz pensar sobre um direcionamento das questões de escrita no ensino superior. Ao referenciarem um texto de Fulkerson (2005), intitulado *Composition at the turn of the twenty-first century*, os autores apontam as abordagens crítica/cultural, expressiva e retórica como as principais no ensino da escrita. Além disso, Knoblauch e Matsuda (2008) sinalizam que as abordagens pedagógicas sofrem influência de diferentes meios, como das

[...] políticas universitárias, políticas individuais e crenças, população de alunos, geografia, indexações sociais, liberdade social, experiências passadas, e decisões do momento que raramente cabem em uma única categoria teórica.³¹ (KNOBLAUCH; MATSUDA, 2008, p. 21).

Ao finalizar suas considerações sobre esse percurso histórico, os pesquisadores concluem que as universidades americanas têm vivenciado o uso de diferentes teorias e abordagens, além da inclusão de gêneros de diferentes esferas (acadêmicas, literária, entre outros) no ensino de escrita, seja com professores experientes ou com aqueles que estão ingressando na carreira acadêmica. Eles atentam para a relevância de se ter consciência do que se faz e porque se faz bem, dando continuidade a pesquisas que possam ampliar, fortalecer e apontar formas de enriquecimento para essa área de estudos.

Após essa visão histórica de como a escrita passou a fazer parte do universo acadêmico americano, realizamos alguns apontamentos sobre as concepções de letramento relevantes para nossa pesquisa.

2.4 CONCEPÇÕES DE LETRAMENTO

O termo letramento é relativamente novo nas ciências da linguagem e diz respeito ao modo como a pessoa se conduz e participa dentro das esferas sociais por meio da escrita e da leitura. Sob o ponto de vista etimológico, este tem sua origem na palavra *literacy*, do inglês, herdada do latim *littera*, com o sufixo – *mento*, o qual significa a capacidade que a pessoa tem de saber ler e escrever.

No Brasil, a palavra letramento começou a ser utilizada no início da década de 80 com a publicação da obra *No mundo da escrita: uma perspectiva*

³¹ No original: “[...] it is important to note that pedagogical approaches are influenced by university policies, individual politics and beliefs, student populations, geography, social constraints, social freedoms, past experiences, and in-the-moment decisions that rarely fall under a single theoretical category”. (Tradução nossa)

psicolinguística (KATO, 1986). A partir disso, diversos pesquisadores (KLEIMAN, 1995; ROJO, 2009; KLEIMAN; MATENCIO, 2005; entre outros) passaram a adotar o termo e, desde então, muitos trabalhos têm sido publicados sobre essa questão.

Ao se referir ao letramento, Marcuschi (2001, p. 25) afirma que este

envolve as mais diversas práticas da escrita (nas suas variadas formas) na sociedade e pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que [...] identifica o ônibus que pretende tomar [...] até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que [...] escreve romances. Letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz um uso formal da escrita.

Bazerman (2007, p. 14) aponta que em quase todas as relações humanas o letramento se faz presente, asseverando que a sociedade “se mantém e evolui através de práticas de letramento”. Ao pensar na estreita relação *ler* e *escrever*, o pesquisador americano ressalta a relevância do contexto escolar ao proferir que as práticas de “leitura e escrita estão intimamente ligadas à história da escolarização das pessoas” (BAZERMAN, 2005, p. 5). Desta forma, o letramento inclui o aspecto da aquisição do código escrito, mas somente isso não é suficiente, pois há de se considerar que muitas pessoas ao redor do mundo não dominam esse código em sua língua e, mesmo assim, participam ativamente das esferas sociais a que pertencem.

Sobre esta questão, Soares (2004, p. 7) chama a atenção para o contexto de ensino em nosso País, ao apontar que “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”. Segundo sua aceção, o conceito de alfabetização direciona, de certa forma, ao letramento e que os dois processos são interdependentes.

Vale ressaltar que a escola é responsável pela alfabetização, mas esta é somente uma forma de letramento e que “letrar é mais que alfabetizar, é mais que ensinar/aprender o código escrito. É, entre outras coisas, saber usá-lo em diferentes situações” (CONCEIÇÃO, 2013, p. 134). Assim, o letramento vai muito além da alfabetização e não deve ser confundido com o grau de escolaridade de uma pessoa. Entendemos que o conceito de letramento está associado ao de uma prática social efetiva, engajada, reflexiva, que permita intervir no processo de *humanização* do ser, em que por meio de sistemas simbólicos (recursos escritos e

tecnológicos), utilizamos todo nosso conhecimento para a comunicação em contextos específicos.

Araújo e Bezerra (2013, p. 9) afirmam que as questões de escrita e letramento(s) estão interligadas aos gêneros de texto. Em suas palavras,

[...] as relações humanas estabelecidas através da escrita dão-se através de textos, que por sua vez, sempre estão enquadrados em gêneros, gêneros tais que transitam em dada comunidade linguística como subsídios para a participação dos indivíduos nesta comunidade, o que exige a aquisição de habilidades de escrita por partes desses indivíduos, isto é, letramento(s), ou a condição letrada para determinados fins.

Ainda sobre esta questão, Bazerman (2007) aponta que, ao abordarmos a questão da pesquisa e do letramento, estes estão fundamentados na exploração dos gêneros e no seu uso situado, pois são eles que dão forma às interações letradas que fazem parte da sociedade. Em relação a uma concepção de letramento no contexto universitário, o professor e pesquisador americano (2005) afirma que não há como separar as questões de leitura e escrita, pois estas se encontram intrinsecamente relacionadas.

O Letramento Acadêmico é um termo que combina leitura e escrita. [...] a leitura e a escrita nunca acontecem separadamente, mas são parte de um campo compartilhado de uma atividade. [...] O termo letramento acadêmico é muito usado para se referir aos níveis elementares e médio de escolaridade e para distinguir os tipos de leitura e escrita que os alunos realizam na escola daqueles que eles realizam cotidianamente fora do contexto escolar (BAZERMAN³², 2005, p. 8).

A escrita e a leitura devem, portanto, ter sentido e fazer parte do cotidiano do nosso aluno. A noção de letramento acadêmico foi desenvolvida com base nos estudos de Street (1984), Barton e Hamilton (1998) e Gee (1996), dentro da área dos Novos Estudos do Letramento³³, em inglês, *New Literacy Studies* (NLS). Tendo suas raízes na sociolinguística e na antropologia linguística, o NLS defende

³² No original: "Academic Literacy is a term that combines reading and writing. [...] reading and writing never occur separately, but are always part of a shared field of activity. [...] The term academic literacy is most widely used in reference to the lower and middle grades of schooling, to distinguish the kinds of reading and writing students are expected to do in school from the kinds of reading and writing children might do in their daily life outside school". (Tradução nossa)

³³ O letramento, aqui, é tido como prática social e, portanto, a escrita não aparece desvinculada das situações reais de uso. Street, um dos principais pesquisadores dos NLS, desenvolveu sua teoria em oposição à visão autônoma de letramento, calcada em habilidades linguísticas que podem ser aprendidas independentemente do contexto social. Desta forma, o foco está no indivíduo e não em um contexto social mais amplo no qual o indivíduo opera.

uma visão sociocultural dos usos da escrita, ou seja, a escrita e a leitura são tidas como práticas sociais contextualizadas.

Referente a esse cenário, Lea e Street (1998) identificam que a escrita do aluno universitário pode ser compreendida dentro de três perspectivas, denominadas de *modelo das habilidades de estudo* (*study skills*), *da socialização acadêmica* (*academic socialization*) e *dos letramentos acadêmicos* (*academic literacies*). O *modelo das habilidades de estudo* é alusivo ao conhecimento das estruturas formais da língua (domínio das regras gramaticais e sintáticas, bom uso de pontuação e ortografia), as quais seriam responsáveis por uma produção textual satisfatória dos diferentes gêneros dentro do universo acadêmico. Nessa perspectiva, a natureza social dos gêneros e o histórico de letramentos do aluno não são considerados, além de responsabilizá-lo por seu sucesso ou insucesso. Há, portanto, o prevalecimento do aspecto técnico da produção textual.

No *modelo da socialização acadêmica*, o professor é visto como a figura responsável por introduzir os alunos nas diferentes práticas acadêmicas, ou seja, os discentes precisam ser aculturados nos diferentes discursos e gêneros que fazem parte das disciplinas acadêmicas. Segundo Oliveira (2010, p. 6), “os gêneros discursivos acadêmicos são homogêneos e, sendo assim, uma vez que o aluno aprende as convenções que regulam esses gêneros, estará habilitado a se engajar nas práticas letradas que permeiam essa instância”. Esse modelo se volta, também, para a questão da produção de gêneros acadêmicos para fins de avaliação, em que as práticas textuais realizadas pelos alunos servem para testar, de certo modo, o nível de compreensão atingido por eles em situações e contextos isolados, como no momento da realização de provas ou trabalhos. Essa prática é muito comum no contexto de ensino brasileiro e enfatiza, muitas vezes, as dificuldades apresentadas pelos alunos nos níveis cognitivo e metacognitivo e os problemas existentes no nosso sistema educacional.

Por fim, o *modelo dos letramentos acadêmicos* diz respeito aos múltiplos letramentos, os quais se fazem presentes na instância universitária como práticas sociais. Segundo Street (2010, p. 545), este modelo focaliza “a construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que *conta* como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico” (grifo do autor). Oliveira (2010, p. 6), ao completar a ideia do autor, observa que este modelo leva em consideração “a história de letramento dos alunos

[...], bem como o processo de aculturação pelo qual o estudante passa ao aderir a um novo discurso”. Nesse modelo, o graduando pode apresentar problemas de familiarização com o novo contexto de práticas de letramento, mas ele não é considerado um sujeito iletrado. Por estar fundamentada na concepção sociointeracionista da linguagem, esta perspectiva oferece mais amplitude de significados para as questões de escrita.

Entendemos que os referidos modelos apresentam um grau de complementaridade, uma vez que o aluno, ao desenvolver suas produções escritas, necessita conhecer os aspectos formais e gramaticais da língua, desenvolver as habilidades de leitura e de escrita relacionadas ao contexto acadêmico. Além disso, o discente deve se inteirar das diferentes formas de uso da escrita que perpassam as disciplinas e as áreas temáticas do curso em que está inserido, tomando como ponto primordial sua história prévia de letramento(s) e os valores identitários que traz consigo.

No cenário acadêmico brasileiro, estudos focalizando questões do letramento (FISCHER, 2010; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; MARINHO, 2010; FIAD, 2011) apontam para uma maior preocupação com as questões de leitura e escrita dos discentes que ingressam na universidade. Os resultados ressaltam que esses estudantes apresentam sérias dificuldades para produzir gêneros relacionados à esfera acadêmica, tais como: resumos, resenhas, artigos, monografias, entre outros. Dentre um rol de motivos que poderiam ser elencados sobre essa problemática, citamos uma lacuna existente em um processo de escolarização deficitário presente em muitas instâncias, ou seja, desde as séries iniciais até o ensino médio, problemas diversos são recorrentes. No caso do ensino e aprendizagem de LE, contexto do qual fazemos parte, observamos questões alusivas à ordem sequencial de conteúdos, por exemplo.

Marinho (2010, p. 366), em seu artigo *A escrita nas práticas de letramento acadêmico*, traz vários exemplos dessa lacuna, fundamentada nos depoimentos dos alunos em frente a essas dificuldades. Em relação aos gêneros acadêmicos, a autora assevera que eles

[...] não constituem conteúdo e nem práticas preferenciais nas escolas de ensino fundamental médio. [...] torna-se mais coerente [...] aceitar que os alunos universitários se familiarizem e aprendam a ler e a escrever os gêneros acadêmicos [...] na instituição e nas esferas do conhecimento em que são constituídos, portanto, quando se inserem nas práticas de escrita universitária. [...] parece necessário incluir esse conteúdo nos currículos e nas pesquisas.

Cientes dessa problemática concreta no sistema educacional brasileiro, essa realidade, vivenciada por muitos professores, mostra a necessidade e a urgência de diferentes propostas de produção de novos conhecimentos e da elaboração de projetos curriculares que venham a atender às necessidades dos discentes com o objetivo de melhor prepará-los para o seu sucesso na vida acadêmica³⁴.

Com relação a outros tipos de letramentos igualmente relevantes para o contexto educacional, como o *letramento digital*, o *letramento visual*, o *letramento político* (BARTON, 1994), enfatizamos as contribuições de Reis (2010) ao considerar o *letramento crítico*³⁵ como uma proposta para ações transformadoras. A pesquisadora aponta que quando lemos um texto, este tenta “construir verdades e significados universais e os leitores precisam aprender a ser críticos, a ler as entrelinhas e a questionar o texto quanto ideologias, privilégios e identidades a que serve” (REIS, 2010, p. 498). Por se constituir como uma prática politicamente situada, o letramento crítico busca oferecer aos aprendizes “uma melhor *leitura* do mundo e, como consequência, oportunidades de *reescrevê-lo* de forma a abordar seus interesses, identidades e aspirações mais igualitariamente” (LANKSHEAR; MCLAREN, 1993, p. xviii – grifos dos autores).

Ao finalizar esta seção, corroboramos a fala de alguns pesquisadores que, devido ao crescente interesse pelos estudos do letramento, é possível reconhecer que não há apenas *um letramento* e sim *letramentos* (GEE, 2000; MARCUSCHI, 2001; ROJO, 2001; STREET, 2001, 2003; SOARES, 2004; entre outros).

Após as considerações aqui apresentadas, dedicamos a próxima seção a duas questões que merecem atenção no momento em que nossos alunos realizam suas produções textuais: a correção e a reescrita textual.

³⁴ No caso desta pesquisa, a inserção de gêneros profissionais trabalhados na academia não abarca somente a questão da escrita universitária (em relação ao curso PWD, podemos dizer que a biodata pode ser alocada no rol de gêneros acadêmicos e/ou profissionais, dependendo do objetivo do agente produtor), mas, sobretudo, reforça a necessidade de uma prática social de escrita para além do contexto acadêmico.

³⁵ O letramento crítico tem suas bases na teoria crítica social e na pedagogia crítica proposta por Paulo Freire nos anos 70, em que a educação não vem separada de questões políticas e em que se “valoriza o diálogo, a reflexão e a ação crítica” (REIS, 2010, p. 497).

2.5 CORREÇÃO E REESCRITA TEXTUAL

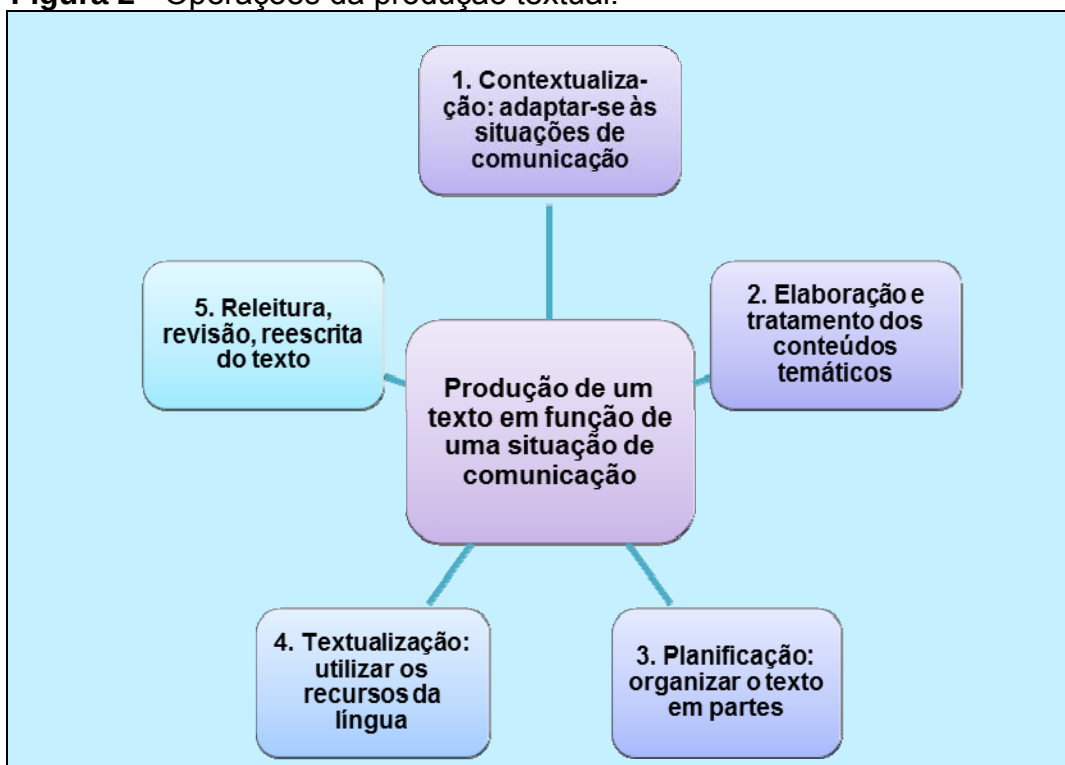
Sem esquecer de todas as outras dimensões em que a escrita se insere, seu papel no contexto pedagógico é incontestável, pois ela é uma das atribuições da instituição escolar. Nas palavras de Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13),

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino de línguas. [...] Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional.

Ao focalizar as questões de escrita, esses autores apresentam cinco operações principais no processo de produção textual, em que cada uma delas “se refere a uma situação de comunicação que guia a escolha de uma base de orientação para a produção de um gênero textual de referência” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 24).

O próximo esquema nos permite visualizar as operações descritas pelos pesquisadores.

Figura 2 - Operações da produção textual.



Fonte: A autora, com base em Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25).

A *contextualização*, primeira operação a ser focalizada, diz respeito à interpretação da situação de comunicação, a qual tem como objetivo a produção de um texto coerente com situação que se apresenta.

A segunda operação é alusiva ao desenvolvimento dos *conteúdos temáticos* em função do gênero. É nesse momento que a progressão temática do texto deve ser desenvolvida, devendo haver um equilíbrio entre as informações trazidas pelo leitor e as novas informações que emergem a partir dessa adaptação.

A terceira operação, denominada de *planificação*, abarca a organização do texto, a qual apresenta uma ordem sequencial e uma hierarquia particular. As partes que compõem o texto são, ao mesmo tempo, separadas e articuladas.

A *textualização* é a quarta operação a ser mencionada e se refere às marcas linguísticas que constituirão o texto, das quais fazem parte os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais, marcando a segmentação e a conexão. No tocante à coesão nominal e verbal, os autores ressaltam o uso de um conjunto de marcadores coesivos, tais como pronomes, tempos verbais, mecanismos de retomada anafórica, possibilitando as relações entre as frases com vistas à progressão textual.

A última operação está relacionada à *releitura*, *revisão* e *reescrita* dos textos, as quais podem ocorrer durante a produção textual ou após a realização de um esboço (*outline*). Os autores chamam a atenção para a necessidade de “desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções, permitindo-lhes voltar a seus próprios textos, de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais.” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 27).

Ao pensar na produção textual em LI, mais precisamente no curso de licenciatura em que atuamos, percebemos que a escrita em LE é um processo ainda mais desafiador, pois não é algo que o aluno realiza com certa frequência. O discente não percebe, muitas vezes, a importância dessa atividade no seu processo de aprendizagem justamente porque ela é menos enfatizada se comparada à modalidade oral, a qual se faz presente desde as primeiras aulas de um curso de línguas.

No ensino de uma LE, muitos fatores devem ser focalizados, como: as questões motivacionais; o interesse dos alunos; a metodologia utilizada em sala

de aula; os diferentes materiais didáticos; a utilização de formas estruturais da língua; o contexto em que os alunos se encontram, entre outros. Ao abordarmos de forma mais explícita a modalidade escrita da língua, a necessidade real de se escrever um texto que seja socialmente compartilhado entre os sujeitos nas diferentes situações de interação deve ser considerada. Tal questão está relacionada aos postulados do ISD (BRONCKART, 2012), na qual o texto é tido como a materialização da ação humana. Desta forma, ao produzirmos um texto (oral ou escrito), este está em estreita interdependência com o contexto em que é produzido, mesmo que a interação entre escritor e leitor, ou leitores, não se realize de forma direta.

Para a produção de textos escritos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 112) enfatizam que “o escritor pode considerar o texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário”. Sobre essa questão, Menegassi (2010) atenta para as etapas de *planejamento*, *execução do texto escrito*, *revisão* e *reescrita* que envolvem o processo de produção textual, em que o professor teria o papel de coprodutor do texto, auxiliando e orientando a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido (MENEGASSI, 2013).

As etapas descritas estão associadas às estratégias de escrita assinaladas por Koch e Elias (2015, p. 34):

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre informações explícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da reescrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Ao refletirmos sobre um texto no momento da reescrita até a sua versão final, levamos em consideração nossa própria revisão. Além disso, ao trazermos o olhar do outro que aponta e sugere diferentes possibilidades de alterações, temos a opção de realizar as seguintes operações linguístico-

discursivas³⁶: acréscimo, supressão, substituição e deslocamento (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013). Na operação *acrécimo*, uma frase, palavra ou elemento gráfico pode ser adicionado ao texto; na *supressão*, elementos de um segmento de texto podem ser suprimidos, sem serem substituídos por outros elementos; na *substituição*, há a supressão de um segmento e este é substituído por outro; no *deslocamento*, há uma modificação na ordem dos elementos que compõem as orações de um texto.

Sobre as questões de revisão e reescrita textual, Menegassi (2013, p. 111) assevera que ambas são complementares, uma vez que

[...] juntas auxiliam a melhor construção do texto. Por meio da revisão, o autor analisa seu produto, reflete a respeito dos elementos escolhidos, observando se suas escolhas colaboram para que seus objetivos sejam atingidos e, se julgar necessário, reescreve seu texto, a fim de torná-lo mais claro. Dessa maneira, fazendo e refazendo, quantas vezes for preciso, o autor melhora a qualidade de seu texto e, por conseguinte, amplia o seu desempenho na escrita.

Ainda sobre essa questão, Matencio (2002, p. 112) esclarece que a reescrita, “atividade na qual, através do refinamento dos parâmetros discursivos, textuais e linguísticos que norteiam a produção original, materializa-se uma nova versão do texto”, deve acontecer para que este se torne mais adequado, coerente e que se destine à finalidade social a que se propõe. Entendemos que para o processo de produção textual culminar em um texto bem elaborado, dentro de uma concepção interacional da língua sob uma perspectiva de construção processual, todas as etapas aqui mencionadas devem ser consideradas.

No sentido de (re)direcionar o olhar do aluno para a reescrita de seu texto, possíveis formas de correção e reescrita textual são mencionadas por pesquisadores da área. Serafini (1995) destaca três possibilidades de intervenções de se corrigir um texto adequadamente, denominando-as de *correção indicativa*, *resolutiva* e *classificatória*. Observemos o escopo de cada uma delas nos itens a seguir.

³⁶ Segundo Gasparotto e Menegassi (2013, p. 31), as operações linguístico-discursivas permitem “um aprofundamento no estudo do processo de revisão e reescrita textual, especialmente em situação de ensino. Através delas, podemos constatar o nível de compreensão do aluno na etapa de revisão, assim como a interação entre professor e aluno no trabalho com a escrita”.

- Correção indicativa: o professor é responsável por detectar os erros no texto do aluno, mas a resolução de tais problemas³⁷ fica a cargo do discente. As marcações são geralmente realizadas junto à margem do texto e se referem a erros mais localizados, voltados para questões de ordem ortográfica e lexical;
- Correção resolutiva: o docente, ao detectar os erros do aluno, reescreve palavras, frases ou períodos no corpo do texto, solucionando problemas e fornecendo um texto correto. Tais alterações são realizadas por meio do acréscimo, da supressão, da substituição e da mudança de lugar de determinados itens, refletindo, de certa forma, a sua opinião sobre a produção textual do aluno;
- A correção classificatória: também chamada de codificada, acontece a partir do uso de um conjunto de símbolos³⁸ (letras ou abreviações) criados para identificar problemas textuais variados. Desta forma, a partir das marcações realizadas pelo professor, o aluno pode corrigir seu texto sozinho.

Ruiz (2013), em sua obra *Como corrigir redações na escola*, apresenta um quarto tipo de correção, a *textual-interativa*, que demonstra mais envolvimento do aluno escritor com o próprio texto. Dedicada a orientar a tarefa de revisão textual, a correção textual-interativa prioriza o processo de interlocução, pois

³⁷ As inadequações nos textos dos discentes são tomadas aqui como construtivas, pois as dificuldades encontradas fazem parte da dinâmica da aprendizagem. Corroboramos as palavras de Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 35-36), ao proferirem que “Os erros dos alunos [...] nos informam sobre o estado de seus conhecimentos. [...] Em relação às produções escritas, uma parte dos erros se constitui como uma passagem obrigatória que permite a apropriação das convenções da escrita”. Sobre a questão dos erros, Ellis (1997) apresenta a denominação de erros *globais* (podem interferir na mensagem transmitida, impedindo, muitas vezes, a compreensão da mensagem em sua globalidade) e *locais* (com menor nível de gravidade e, conseqüentemente, não comprometem a significação da mensagem a ser expressa).

³⁸ Esta forma de correção também se faz presente no ensino de LI. Segundo o sistema de códigos sugerido por Lalande (1982), este deve ser consistente e não pode apresentar ambiguidades, ou seja, assim que o professor utiliza uma lista com determinados códigos, estes *símbolos* devem se referir ao *mesmo tipo de erro*. Bartram e Walton (1994) apontam que essa forma de correção apresenta limitações, pois ela somente resalta os problemas existentes no texto, sem chances do professor elogiar ou comentar o trabalho do aluno. Além dos apontamentos dos autores supracitados, acreditamos que esse modo de intervenção *pode* ser uma estratégia utilizada pelo professor, mas não apresenta uma característica dialógica de aprendizagem. A título de exemplificação desta forma de intervenção em LI, citamos os símbolos Sp (*Spelling*), Gr (*Grammar*), WO (*Word Order*), entre outros.

há o estabelecimento de um diálogo entre o professor e o sujeito produtor de textos, levando-o a refletir sobre sua produção e a função que esta possui. Este tipo de correção se realiza com base em comentários mais longos, feitos à margem do texto em forma de *bilhetes*. Neles, o professor indica os problemas de natureza mais global, extrapolando os limites da frase, uma vez que chega a trabalhar com problemas de ordem macroestrutural.

Acerca desta forma de correção, Menegassi (2013, p. 115) destaca que esta proporciona *maior intimidade entre o escritor e revisor* (grifos do autor), pois o professor pode elogiar o trabalho do aluno e levá-lo a “refletir sobre seu texto por meio de um diálogo escrito, diminuindo a distância e proporcionando mais envolvimento entre docente e aprendiz”.

Ruiz (2013) ressalta que, diferentemente da correção resolutive que apresenta um caráter monológico (relação assimétrica entre professor e aluno), as correções indicativa, classificatória e textual-interativa são de natureza dialógica. Acreditamos que todas têm um papel a cumprir dentro das diferentes possibilidades que se instauram no momento da correção textual em nosso contexto acadêmico. A questão é que, mesmo que o professor escolha trabalhar com apenas um tipo de correção no ensino de línguas, ele deve levar os alunos a momentos de reflexão para que a reelaboração textual seja produtiva.

Com relação às questões de correção textual voltadas para o ensino de LI, não poderíamos deixar de mencionar as contribuições de Figueiredo (2001; 2003), que aponta a existência de diferentes formas de se corrigir um texto, dentre as quais mencionamos a *correção com os pares*. Pautado em Lee (1997), o pesquisador a define como “um processo no qual os alunos lêem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorar a escrita”. Assim, o texto a ser corrigido torna-se “o foco da conversação entre os alunos” (FIGUEIREDO, 2001, p. 53).

Sobre pesquisas referentes à correção com os pares, estas “têm mostrado que as interações ocorridas nesse processo não apenas facilitam a aprendizagem, mas também possibilitam aos alunos desempenhar diferentes papéis sociais [...] (FIGUEIREDO, 2001, p. 53). O pesquisador focaliza, ainda, que o processo de correção *dialogada*, em que um texto é corrigido oralmente pelo outro, tem por objetivo “otimizar a participação dos aprendizes e [...] torná-los mais envolvidos no seu processo de aprendizagem” (FIGUEIREDO, 2003, p. 125). Desta

forma, os alunos interagem mais entre si, colaboram com a troca de ideias e apontam diferentes possibilidades de construção textual.

Esse modo de correção, em que a *voz do outro* se faz presente ao longo do processo, está relacionado à perspectiva vigotskiana de aprendizagem, em que o diálogo, a interação e a ajuda³⁹ de um colega mais experiente (ou do próprio professor) são peças chave para o desenvolvimento cognitivo. Ressaltamos aqui que a interação que se instaura não auxilia apenas os alunos menos experientes, mas auxilia todos os participantes a construir significados e a descobrir novas formas de aprender.

Juntamente a isso, utilizamo-nos, também, da proposta de Gonçalves (2007) ao abordar essa questão mediante a *correção interativa via lista de controle/constatação*⁴⁰, em que o professor tem a possibilidade de propor e realizar intervenções sobre os gêneros produzidos por meio de itens que os caracterizam no processo de transposição para o contexto educacional.

Defendemos que uma atividade de construção textual realizada de forma compartilhada, em que uns aprendem com os outros, possibilita mais desenvolvimento e crescimento do aluno. À medida que os diversos significados que emergem dessas trocas interativas são co-construídos dentro do coletivo, o conhecimento vai se aprimorando e os envolvidos no processo passam a ter diferentes visões de como o seu texto pode ser aprimorado com o objetivo de atingir os objetivos pretendidos.

Ao finalizar nossos apontamentos sobre as questões de escrita, passamos para o segundo capítulo dedicado aos conceitos centrais em nossa pesquisa, o qual focaliza a importância da interação e mediação no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Além disso, apresentamos a perspectiva do ISD e abordamos a questão dos gêneros de texto.

³⁹ As contribuições de Vigotski quanto às questões de interação e mediação são abordadas no Capítulo 3 deste estudo.

⁴⁰ Apontamentos sobre as listas de controle/constatação podem ser visualizados na Seção 3.6.1.

3 INTERAÇÃO E O ESTUDO DE GÊNEROS: CONCEITOS CENTRAIS

Genres are forms of life, ways of being. They are frames for social action. [...] environments for learning. [...] locations within which meaning is constructed. Genres shape the thoughts we form and the communications by which we interact. Genres are [...] the guideposts we use to explore the unfamiliar.
(Charles Bazerman, 1997, p. 19)

Este segundo capítulo objetiva apresentar os demais construtos teóricos que fundamentam nossa pesquisa. Para tanto, está organizado em seis seções. Na primeira, elencamos os conceitos de mediação e interação, além de trazermos algumas asserções sobre questões de aprendizagem e desenvolvimento. A segunda seção apresenta a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo com suas categorias de análise. Na terceira, abordamos a questão dos gêneros de texto e apresentamos as diferentes perspectivas relacionadas ao seu uso no contexto educacional. Na quarta, apresentamos e descrevemos as capacidades de linguagem e suas implicações para o momento da análise. Na quinta parte, tratamos da transposição didática e apresentamos a conceituação de modelos didáticos de gêneros e finalizamos com a sexta seção, a qual é dedicada ao procedimento de sequência didática.

3.1 FATORES MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO

Ao nos relacionarmos com outras pessoas ao longo da vida, nos desenvolvemos e vamos construindo nossas identidades e saberes, os quais vão se transformando, à medida que nos comunicamos e interagimos com o outro. É uma aprendizagem contínua e incessante, pois, segundo as palavras de Leffa (2003, p. 2), “ninguém aprende sozinho, como também ninguém cresce, vive, sofre ou morre sozinho; estamos sempre agindo e reagindo com o contexto que nos cerca”.

A convivência nos diferentes grupos sociais a que pertencemos faz com que passemos por momentos em que a ajuda do outro se torna crucial para a compreensão e realização de uma determinada tarefa. Como exemplos de atividades em que a interação entre as pessoas de um mesmo grupo é essencial, podemos citar a interpretação de um poema, a explicação de regras para um jogo

coletivo, um cálculo matemático, a resolução de um problema, entre outros. Mesmo quando nos deparamos com situações em que estamos sozinhos, como em um local desconhecido em que necessitamos da ajuda de outras pessoas para pedirmos informações sobre este lugar, a interação que emerge nessa ação é fundamental para que consigamos atingir nossos objetivos. Desta forma, infinitas são as situações em que a figura do outro se mostra primordial para que possamos desempenhar diferentes atividades, seja conferindo novos significados às experiências vividas, seja àquelas que virão a integrar nossa história de vida.

A questão da mediação, um dos conceitos fulcrais da teoria sociocultural (LANTOLF, 2000), é vista como ponto fundamental no trabalho de Vigotski (2002), pois está sempre presente na atividade humana; é uma forma especializada de interação entre o sujeito que aprende e o sujeito que ensina. Oliveira (1993, p. 26-27), ao interpretar o postulado vigotskiano, afirma que “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente uma relação mediada”. Ao criticar a perspectiva behaviorista, em que a aprendizagem é comparada a um hábito mental adquirido por treinamento, a pesquisadora aponta que o “processo simples estímulo-resposta é substituído por um ato complexo, mediado” (OLIVEIRA, 1993, p. 26-27).

Como elementos básicos responsáveis pela mediação, o educador e psicólogo russo aponta os conceitos de *instrumento* e *signo* (também chamados de instrumentos psicológicos), em que o primeiro tem o papel de regular os objetos e, o segundo, tem a função de regular as ações sobre o psiquismo das pessoas. Vejamos as palavras desse autor alusivas à diferença entre esses dois conceitos.

A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo⁴¹ é orientado *internamente*. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma (VIGOTSKI, 2002, 72-73). (Grifos do autor)

⁴¹ Dentre os signos listados por Vigotski (2002) que podem se tornar instrumentos psicológicos estão a linguagem, as formas de contagem e cálculo, os meios mnemotécnicos, as obras de arte, os esquemas e diagramas, entre outros.

Outro elemento referente às questões de mediação e aos estudos vigotskianos é a metáfora do andaime ou suporte (em inglês, *scaffolding*), criada para designar outro conceito relacionado à ajuda que o aprendiz recebe de outras pessoas. De acordo com Wood, Bruner e Ross (1976, p. 90), esse processo “habilita uma criança ou um aprendiz a resolver um problema, a executar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços se não houvesse uma assistência”. A função do par mais competente, denominado por Vigotski (2002) de mediador, é encontrar meios de ensinar o outro a aprender. A interação de pessoas mais experientes com menos experientes está vinculada ao conceito de *internalização*, processo de desenvolvimento que consiste em uma sequência de operações, o qual leva à transformação do processo interpessoal em intrapessoal. Ao pensar no desenvolvimento da criança, Vigotski (2008) aponta que todas as funções psíquicas aparecem duas vezes no ciclo do desenvolvimento humano: primeiro, no nível social, como uma atividade coletiva realizada a partir da mediação de outras pessoas ou de artefatos culturais (interpsicológica), e, posteriormente, no nível individual, como propriedade interior do pensamento da criança (intrapysicológica), a qual reconstrói recursos para regular suas próprias atividades.

Ainda com respeito à aprendizagem infantil, o papel do mediador pode ser ocupado pelos pais (pai, mãe ou responsáveis), enquanto no contexto educacional, a mediação pode ocorrer por meio da presença do professor ou dos colegas de classe. Desta forma, a participação do outro como alguém mais especializado (*expert*) na área desperta o interesse nos demais participantes para realizar uma determinada tarefa, auxiliando-os nas etapas mais complexas do processo de aprendizagem.

Quanto aos papéis desempenhados pelo professor⁴² e alunos em um contexto interativo de aprendizagem, Matencio (2001, p. 91) aponta que o professor pode desenvolver três funções primordiais – a de *informador*, a de *animador* e a de *avaliador*. Em suas palavras, “[...] o professor, ao longo de uma aula, tem a função de *informar os alunos quanto ao objeto de estudo*, a de *animar a interação*, no sentido de direcioná-la e mantê-la em contínuo movimento, e a de

⁴² No que tange ao papel do professor sobre o processo de escrita e reescrita textual, Bragagnollo e Menegassi (2014, p. 219) apontam que o professor é uma das pessoas principais responsável pelo progresso e ampliação do conhecimento do aluno, pois “Quando o aluno vê o professor não apenas como avaliador, mas como mediador, ele está ciente de que escreve para o outro, tentando fazer compreensíveis suas palavras e aceitando que precisa ouvir o que o outro tem a lhe dizer de acordo com o que foi escrito”.

avaliar a produção dos alunos”. (grifos da autora). Com relação aos discentes, estes apresentam uma natureza similar ao papel realizado pelo professor, ao ressaltar que as suas intervenções têm a função de complementar o trabalho docente, podendo “ser classificadas como visando informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito/estudado, o que ocorre por intermédio de suas perguntas e respostas”.

Com o objetivo de apresentar as variedades de interações pedagógicas, Van Lier (1996, p. 178-180) as distingue em quatro tipos, chamados de transmissão (*transmission*), questionamento (*IRF*⁴³ *questioning*), transação (*transaction*) e transformação (*transformation*). A *transmissão* diz respeito às informações que são repassadas de uma pessoa para outra, dentro de um formato monológico. Como expoentes deste modo de ação pedagógica, podemos citar as palestras, os sermões, os comandos, entre outros. No *questionamento*, as perguntas são geralmente feitas pela pessoa que possuiria mais conhecimento e informações a serem repassadas (geralmente o professor); já as respostas são proferidas pelos demais participantes, ou seja, pelos alunos. Os discursos são, de certa forma, determinados pelo professor, trazendo consigo uma separação rígida em termos das posições assumidas pelos interactantes. Quanto ao nível da *transação*, este é um processo de mão dupla, uma vez que todos os participantes decidem conjuntamente sobre as trocas de informações. Como exemplos, podemos citar as discussões em grupo, às quais, apesar de abrirem espaço para participações simétricas, podem, também sofrer imposições estruturais externas, como o engessamento de uma disciplina acadêmica que focaliza determinados conteúdos em detrimento a outros. Por fim, a *transformação* aponta para uma participação total dos participantes, a qual pode potencializar mudanças nas situações de aprendizagem, nos propósitos e procedimentos educacionais, nos papéis a serem desempenhados, com vistas à uma transformação da realidade educacional. Para exemplificar esta última ação pedagógica, podemos citar a participação de alunos, professores e coordenadores de uma instituição que, dentro de uma proposta dialógica e de ação coletiva, vislumbram uma mudança em termos da construção de uma nova grade curricular para o seu curso de licenciatura.

⁴³ A sigla IRF significa iniciação, resposta e *feedback* (em inglês, *initiation, response, feedback*).

Com respeito às interações orais estabelecidas no ambiente escolar⁴⁴, a mediação pode acontecer de forma dialogada, em pares, como a correção de um texto elaborado por um dos alunos; pode, ainda, se realizar de forma coletiva, por meio da colaboração de todos os envolvidos na execução de uma tarefa. Embora as interações orais ocorram constantemente no contexto de sala de aula, Matencio (2001) aponta que a *interação verbal dos participantes* não é totalmente planejada, pois, mesmo que haja uma finalidade previamente estabelecida por parte do professor e dos alunos acerca dos conteúdos a serem trabalhados em um determinado projeto de classe, esta pode sofrer alterações e apresentar certa flexibilidade a depender das diferentes interlocuções manifestadas.

Donato (1994), ao se referir a um contexto de aprendizagem da habilidade oral no estudo de uma segunda língua, realizado dentro de um cenário de um andaime coletivo, retrata que “os falantes são, ao mesmo tempo, aprendizes individuais e especialistas coletivamente, fontes de nova orientação um para o outro” (DONATO, 1994, p. 46). Daí observamos quão relevantes são os processos formais de escolarização em nossas sociedades.

Salientamos que a mediação não ocorre somente quando há a presença do outro, mas pode acontecer em razão da utilização de vários instrumentos que se encontram disponíveis no contexto de sala de aula, os quais se tornam também responsáveis pelo desenvolvimento do aprendiz. Na presente pesquisa, chamamos a atenção para os textos de referência alusivos aos GP, instrumentos mediadores (IM) que serão analisados pelos participantes do curso de escrita acadêmica/profissional, assim como as atividades que compõem as sequências de atividades e a SD referentes aos GP selecionados.

Por acreditar no papel ativo do discente nas interlocuções que se realizam no contexto educacional, tomamos a concepção sociointeracional de ensino como o princípio norteador de nossa pesquisa. A linguagem é vista como prática social e é por meio da interação verbal com os colegas de classe e com o professor que as situações reais de interlocução acontecem.

É por este motivo que, em nossa prática docente, seja atuando no ensino técnico integrado ou no curso de Letras de nossa Instituição, defendemos o

⁴⁴ Com respeito à distribuição de turnos que conduzem a interação em sala de aula, Cazden (1988) aponta que a estrutura triádica mais utilizada pelos professores apresenta a seguinte sequência: iniciação do professor, resposta do aluno e avaliação do professor (IRA), a qual se assemelha à interação pedagógica *questionamento* proposta por Van Lier (1996).

conceito de interação social proposto por Vigotski⁴⁵, o qual enfatiza a dialética entre o indivíduo e a sociedade, bem como os efeitos dessa interação, da linguagem e de elementos culturais sobre a aprendizagem. O pensamento vigotskiano vê a interação, o diálogo e a participação do outro como *peças chave* no processo de ensino e aprendizagem de LM, mas sua teoria se mostra valiosa também quando utilizada no ensino de uma LE, pois é por meio de práticas interacionais significativas que os indivíduos co-constroem o seu conhecimento.

Ao lançar o olhar para o contexto escolar, Mondada e Doehler (2004, p. 502) afirmam que “as interações são como uma dimensão constitutiva das vidas cotidianas dos aprendizes”. Desta forma, a aprendizagem é vista como prática social e envolve os alunos na coconstrução de atividades conjuntas, nas quais capacidades linguísticas são postas num processo constante de ajuste em relação a outros agentes sociais no contexto que vai se configurando. Compreendemos, portanto, a interação no contexto educacional como um momento de coconstrução de significados em que todos os participantes trabalham coletiva e colaborativamente na construção do conhecimento, seja nas conversas e discussões entre professor-aluno, professor-alunos ou alunos-alunos. Ela é parte constitutiva da sala de aula e que, ao possibilitar que os alunos assumam diferentes papéis na construção do conhecimento, todos se tornam mediadores no processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, trazemos os apontamentos de Magalhães (1996, p. 9) que assevera ser necessário que “professor e alunos juntos problematizem situações, revelem suas ações cognitivas na solução de problemas, relacionem o conteúdo focado a situações significativas e uso, comportamentos auto-reflexivos e construções de novos significados”.

Ao proporcionar ambientes colaborativos de aprendizagem em nossos contextos de ensino, a interação, seja ela oral ou escrita, possibilita aos participantes a geração de novas experiências e de um conhecimento compartilhado. Principalmente nas interações orais entre os alunos e o professor é que vão emergir diversas oportunidades de aprimoramento em LE, fazendo com que questões cognitivas se desenvolvam. Corroboramos a inserção de Gonçalves (2007, p. 29) ao proferir que “a interação tende a provocar mudanças tanto no sujeito

⁴⁵ O nome do psicólogo russo é mencionado muitas vezes ao longo de nosso estudo justamente por sua grande contribuição para a área da educação. Acreditamos que devido às inúmeras traduções de sua obra, seu nome aparece sob diferentes grafias. Assim, sempre que fizemos referência ao autor, utilizaremos a grafia conforme citado na obra.

quanto no destinatário, porque agimos sobre os outros e os outros sobre nós”. É justamente em um ambiente de conversas e trocas comunicativas que os alunos interagem entre si e aprendem uns com os outros. Ressaltamos, assim, que as questões de interação são altamente relevantes, pois as discussões na língua alvo passam a ser tanto o objeto de conhecimento quanto o meio para a aprendizagem (TSUI, 1995).

Além do fator mediação, outra contribuição importante da psicologia vigotskiana é a proposição de que o pensamento humano deve ser compreendido em suas circunstâncias sociais e históricas. Logo, confere enorme importância ao papel da *interação social* no desenvolvimento do ser humano. Nas palavras de Rego (1995, p. 41),

Vygotski afirma que as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultados das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Ao estudar o desenvolvimento infantil, Vigotski não nega a importância das características biológicas no desenvolvimento e na evolução da criança. Porém, para o psicólogo russo, a maturação biológica é tida como um dos fatores que auxiliam no desenvolvimento do comportamento humano, sendo que o fator primordial está no papel da interação social. Deste modo, o homem constitui-se como tal em decorrência de suas interações sociais e é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em um determinado contexto.

Com o objetivo de materializar nossos pensamentos, ideias e sentimentos, seja por meio da fala, da escrita, de gestos ou olhares, utilizamos diferentes linguagens para nos comunicar com as pessoas. Para Vigotski (2002), a linguagem, compreendida como um sistema simbólico essencial e pertencente a todos os grupos humanos, tem o papel central enquanto elemento mediador dos processos de construção das identidades sociais. Desta forma, a fala humana é considerada um dos mais importantes signos utilizados para a comunicação. O psicólogo russo afirma que

[...] a linguagem, o próprio meio através do qual a reflexão e a elaboração da experiência ocorrem, é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo profundamente social. [...] A fala também é um uso excelente do uso de signos, já que, uma vez internalizada, torna-se uma parte profunda e constante dos processos psicológicos superiores⁴⁶. (VIGOTSKI, 2002, p. 169)

Além da fala, o estudioso afirma que a aquisição da linguagem escrita contribui consideravelmente para o desenvolvimento do ser humano, pois possibilita o aumento das capacidades intelectuais do indivíduo (como a memória) e permite que tenhamos conhecimento de nossa história e cultura, as quais se encontram registradas por meio desse sistema gráfico. Sobre essa questão, Vigotski (2002) aponta que, por ser um sistema particular de símbolos e signos, a escrita constitui um marco, uma mudança radical no desenvolvimento cultural da criança.

[...] a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre elas. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VIGOTSKI, 2002, p. 140).

Esse desenvolvimento continua ao longo de nossa formação e, à medida que vamos adquirindo a noção de construção textual, após muitas leituras, de nos espelharmos em textos previamente escritos, de discussões acerca da temática e de reformulações de ideias, vamos crescendo e produzindo diferentes formas de escrita.

Ao longo dos estudos relacionados ao desenvolvimento e à capacidade de aprendizagem infantil, o psicólogo russo se tornou conhecido por identificar dois níveis de desenvolvimento: o *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial*. No primeiro caso, ele está relacionado ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados” (VIGOTSKI, 2002,

⁴⁶ Vigoski explica que as *funções psicológicas superiores* estão relacionadas ao que é caracteristicamente humano, como o pensamento deliberado, a linguagem, a atenção, a memória voluntária, a escrita, entre outros, enquanto que as *funções psicológicas elementares* se referem ao que é biológico, as quais se fazem presentes desde os momentos iniciais do desenvolvimento humano, como os instintos e os reflexos, por exemplo.

p.111), ou seja, concerne às conquistas já efetivadas pela criança, aquelas que ela consegue realizar sozinha. Já para o *nível de desenvolvimento potencial*, alusivo às capacidades em vias de serem construídas, a ajuda do outro é fundamental, seja pela presença de adultos, ou crianças mais experientes. Essa orientação ou colaboração com pares mais capazes faz com que as crianças alcancem níveis diferenciados de aprendizagem.

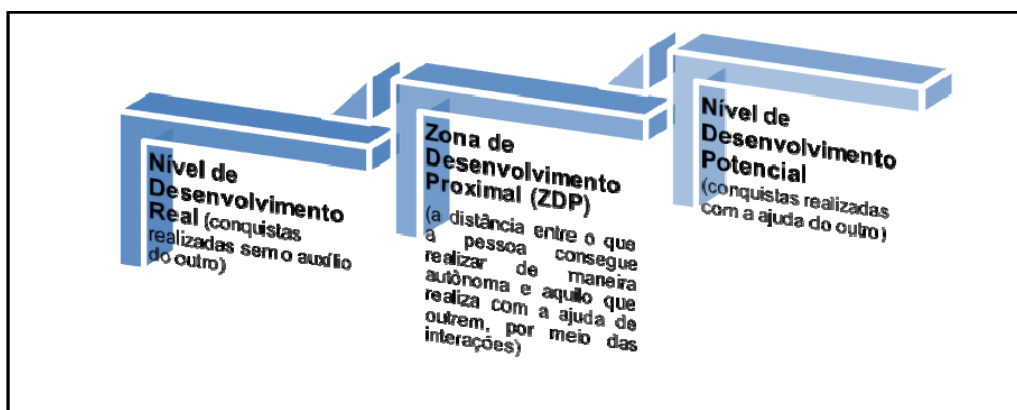
Vigotski define, então, o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), como

[...] 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 (VIGOTSKI, 2002, p. 112).

A ZDP é, portanto, a distância existente entre aquilo que a pessoa já sabe e consegue realizar de maneira autônoma, seu conhecimento real, e aquilo que ela possui potencialidade para aprender, quer seja seu conhecimento potencial que, a partir da interação entre pessoas de seu meio, há um despertar de procedimentos internos de desenvolvimento que não seriam possíveis de acontecer se não fossem possibilitados pelas relações que estabelecemos com os outros.

A Figura 3 ilustra melhor o conceito supracitado.

Figura 3 - Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).



Fonte: A autora. Adaptação do esquema de Drogui (2014, p. 39).

Tendo em vista as inúmeras possibilidades de interação e mediação que emergem em um contexto interativo de aprendizagem, várias ZDP podem ser criadas e conceitos novos, antigos ou cristalizados, podem ser constantemente

confrontados e compartilhados pelos participantes. Por meio das práticas discursivas presentes nas diversas situações de convívio social a que somos expostos, as críticas construtivas, as trocas de ideias, assim como os questionamentos, as discussões, as contradições e os conflitos são vistos aqui como pontos positivos para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

Além do conceito da ZDP, Vigotski (2008) apresenta a distinção entre conceitos cotidianos (ou espontâneos) e científicos. No caso dos conceitos cotidianos, estes se referem às atividades concretas vivenciadas em contextos sociais nos quais o ser humano se desenvolve, sem necessitar de um “quadro institucional, pois a criança os forma e os aprende em sua atividade prática, na comunicação imediata com as pessoas, [...] nas situações informais de aprendizagem” (FRIEDRICH, 2012, p. 99).

Com respeito aos conceitos científicos, apontados por Vigotski como responsáveis pelo desenvolvimento das funções superiores da mente, estes resultam de uma investigação teórica e são sempre mediados por outros conceitos, permitindo uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo. Sobre essa questão, Friedrich (2012, p. 100) retrata duas questões relevantes: “os conceitos científicos sempre se apoiam nos conceitos cotidianos, não podendo existir sem eles e um conceito científico existe sempre no interior de um sistema de conceitos”, corroborando a asserção de Vigotski (2008, p. 135) de que “embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados”.

Ao pensarmos no estudo de uma LE, esta se vincula ao conhecimento científico, por sua apreensão acontecer de forma deliberada em um contexto formal de aprendizagem, diferentemente do que ocorre com a LM, a qual é apreendida espontaneamente. Vigotski (2008) atenta que são os conhecimentos espontâneos advindos da LM que são os responsáveis pela mediação e construção de conhecimentos na língua alvo. De acordo com suas palavras,

O êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade da língua materna. A criança pode transferir para a nova língua o sistema de significados que já possui na sua própria. O oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais elevadas da língua materna. [...] Não é de surpreender que exista uma analogia entre a interação das línguas materna e estrangeira e a interação dos conceitos científicos e espontâneos, já que ambos os processos pertencem à esfera de desenvolvimento do pensamento verbal (VIGOTSKI, 2008, p. 137).

Ao desenvolver o conceito de ZDP e dedicar seus estudos às questões de interação e mediação, Vigotski nos fornece elementos importantes para compreender como se dá a integração entre as questões de ensino e aprendizagem e o processo de desenvolvimento no contexto educacional.

Após nossos apontamentos sobre o postulado sociointeracional vigotskiano, passamos, na sequência, para a perspectiva do ISD, cuja proposta está em estudar as condições de emergência e de funcionamento do pensamento consciente, tomando como unidade de análise a ação de linguagem, individual e socialmente situada.

3.2 APORTES TEÓRICOS DO ISD

A base teórica do ISD deriva de diversas correntes das Ciências Humanas⁴⁷, trazendo consigo os postulados de Vigotski, Bakhtin/Volochinov e Habermas sobre o papel da linguagem na subjetividade humana e nas interações, em que *a linguagem é concebida como uma atividade social*. Essa perspectiva de estudo toma as práticas de linguagem dentro de uma visão interdisciplinar, reunindo questões advindas das áreas da linguística, da psicologia, da sociologia, entre outras. Ao desempenhar um papel central e fundamental no desenvolvimento humano, a linguagem é vista como orientadora e reguladora das atividades sociais. Nas palavras de Bronckart (2012, p. 34-38),

⁴⁷ Sobre as contribuições oriundas das diversas correntes que constituem o ISD, Cristovão (2007a, p. 9) sintetiza que “De Hegel veio a influência do caráter dialético do desenvolvimento, da atividade e do psiquismo humanos. De Marx e Engels, o papel da linguagem, dos instrumentos e do trabalho na construção da consciência. De Habermas, a noção do agir comunicativo. De Spinoza, a epistemologia monista. De Vygotsky (1993), os conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas decorrências para a prática do ensino de línguas. De Bakhtin (1992), a noção de linguagem e de abordagem discursiva”.

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática. [...] As produções de linguagem de um indivíduo [...] efetuam-se, necessariamente, na interação com uma intertextualidade, em suas dimensões sociais sincrônicas e [...] históricas de traços de construções conceituais e discursivas (*langagières*) dos grupos sociais precedentes.

Para o ISD, o significado é construído nas interações e a pessoa é um ser primeiramente social; a consciência da existência do outro é que faz com que o *eu* seja construído (BRONCKART, 2003). Defendemos essa opção teórica por entender que a ação de linguagem, definida como “uma parte da atividade de linguagem, cuja responsabilidade é atribuída a um indivíduo singular, que, assim, se torna agente ou autor dessa ação” (BRONCKART, 2006, p. 139), se efetiva nas diferentes práticas sociais, materializadas nos gêneros de texto, os quais se diversificam e sofrem adaptações ao longo do tempo, devido aos interesses comunicativos dos usuários da língua (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2012).

Sobre os fundamentos do ISD, seu precursor assevera que

[...] o propósito do ISD não é, em si, propor um novo modelo de análise do discurso. Certamente, efetuamos esse tipo de trabalho (e isso durante várias décadas), mas apenas enquanto possa nos fornecer o auxílio necessário para abordar nosso questionamento central, que é o do papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos (BRONCKART, 2006, p. 6).

Cristovão (2008), fundamentada em Bronckart (2005), apresenta, de forma sintetizada, os cinco princípios básicos desta corrente epistemológica.

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 [...]; c) O desenvolvimento humano se efetuará no quadro do agir [...]; d) Os processos de construção dos fatos sociais e [...] de formação do indivíduo seriam duas vertentes complementares e indissociáveis do desenvolvimento humano; e) A linguagem desempenharia um papel fundamental e indispensável no desenvolvimento humano [...] (CRISTOVÃO, 2008, p.4-5).

Partindo do pressuposto de que a linguagem se materializa nos textos, sejam eles orais ou escritos, corroboramos a fala de Bronckart (2012, p. 137) ao proferir que a noção de texto “designa toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. Se a linguagem é material e configura-se nos textos, justificamos nossa escolha pela nomenclatura gênero de textos e não gêneros discursivos, pois para o autor,

na escala sócio-histórica, os textos são produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamadas de *gêneros de texto*) e que ficam disponíveis no *intertexto* como modelos *indexados*, para contemporâneos e para as gerações posteriores (BRONCKART, 2012, p. 137). (Grifos do autor)

Em razão de problemas terminológicos resultantes de tradução e de evolução interna da obra bakhtiniana, porém sem se distanciar totalmente da concepção de conjunto de Bakhtin, Bronckart (2012) apresenta a seguinte proposta (sistema de equivalências) com respeito às terminologias adotadas:

- as formas e tipos de interação de linguagem e as condições concretas de sua realização podem ser designadas pela expressão mais geral **ações de linguagem**;
- os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de **gêneros de textos**; os enunciados, enunciações e/ou textos bakhtinianos podem ser chamados de **textos**, quando se trata de produções verbais acabadas, associadas a uma mesma e única ação de linguagem ou de **enunciados**, quando se trata de segmentos de produções verbais de nível da frase;
- as línguas, linguagens e estilos, como elementos constitutivos da heterogeneidade textual, podem ser designados pela expressão **tipos de discurso**. (BRONCKART, 2012, p. 143). (Grifos do autor).

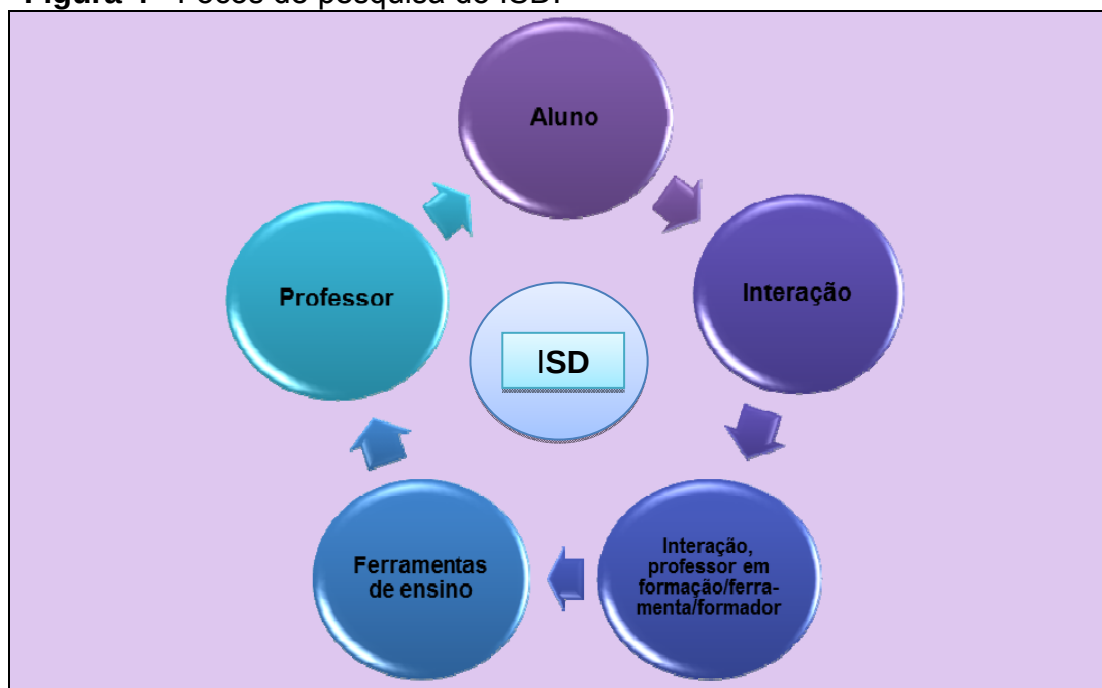
Nos últimos anos, o ISD tem contribuído para o desenvolvimento de inúmeras pesquisas⁴⁸ sobre gêneros no Brasil, assim como a implementação de

⁴⁸ Trabalhos realizados por grandes pesquisadores na área dos estudos da linguagem são veiculados de diferentes formas, por meio de cursos, de eventos de grande visibilidade no cenário nacional e internacional, em dissertações e teses, em artigos científicos, em livros, na área de formação inicial e continuada de professores, na produção de materiais didáticos, além de ser foco de pesquisa de vários grupos de estudo. No rol de exemplos que poderíamos mencionar, destacamos o Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (SIGET), que acontece a cada dois anos em uma cidade brasileira, e o Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação (UEL), citado na Introdução deste estudo.

práticas de intervenção pedagógica no ensino de línguas. Segundo Machado (2005), estudiosos brasileiros vinculados à essa perspectiva direcionam seus trabalhos, principalmente, para as áreas de ensino e aprendizagem de LM, de ensino e aprendizagem de LE e, também, para atividades voltadas à formação.

Com o objetivo de compreender melhor como os diferentes trabalhos podem ser agrupados, trazemos a Figura 4, a qual indica os diferentes focos de pesquisa ligados a este aporte teórico-metodológico.

Figura 4 - Focos de pesquisa do ISD.



Fonte: A autora, com base em Machado (2005).

O foco de pesquisa nas ferramentas de ensino diz respeito ao levantamento de características de gêneros, a elaboração de MDG e à avaliação de materiais de ensino. O foco no professor aponta para o levantamento de representações que ele tem sobre a situação particular em que se encontra, o confronto entre representações prévias e realizadas, além da identificação entre textos prescritivos, planejadores, avaliativos e ações efetivamente realizadas. Já o foco no aluno trata da análise de seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem, em que as CL são avaliadas em relação a um gênero específico. O foco na interação (professor-ferramenta-aluno) tem como escopo a análise das experiências didáticas voltadas para o desenvolvimento da compreensão textual, seja para o letramento inicial, seja para a apropriação de gêneros orais. Por fim, o

foco na interação, professor em formação-ferramenta-formador, tem como finalidade a análise de sessões reflexivas e demais tipos de situação alusivas à formação.

No caso desta pesquisa de doutoramento, o foco principal está na questão interacional, em que as trocas interativas exercem a função primordial de auxiliar os alunos nas produções e refações textuais alusivas aos GP biodata, *résumé* e *cover letter*. Mas, juntamente a isso, nosso estudo pode também trazer indícios do foco no aluno, o qual busca “o seu desenvolvimento em diferentes práticas de linguagem e com a avaliação de suas CL em relação a um determinado gênero, visando-se a planificar ou avaliar atividades de ensino” (MACHADO, 2005, p. 238). Além disso, as ferramentas e os instrumentos utilizados para a condução das aulas, como a construção dos MDG, por exemplo, tiveram sua parcela de contribuição para que o estudo se efetivasse. Desta forma, defendemos que todos os elementos mencionados pela autora se fazem relevantes no momento em que uma SD é elaborada com base em um determinado gênero (ou gêneros), tendo como objetivo a priorização das CL a serem mobilizadas pelo aluno.

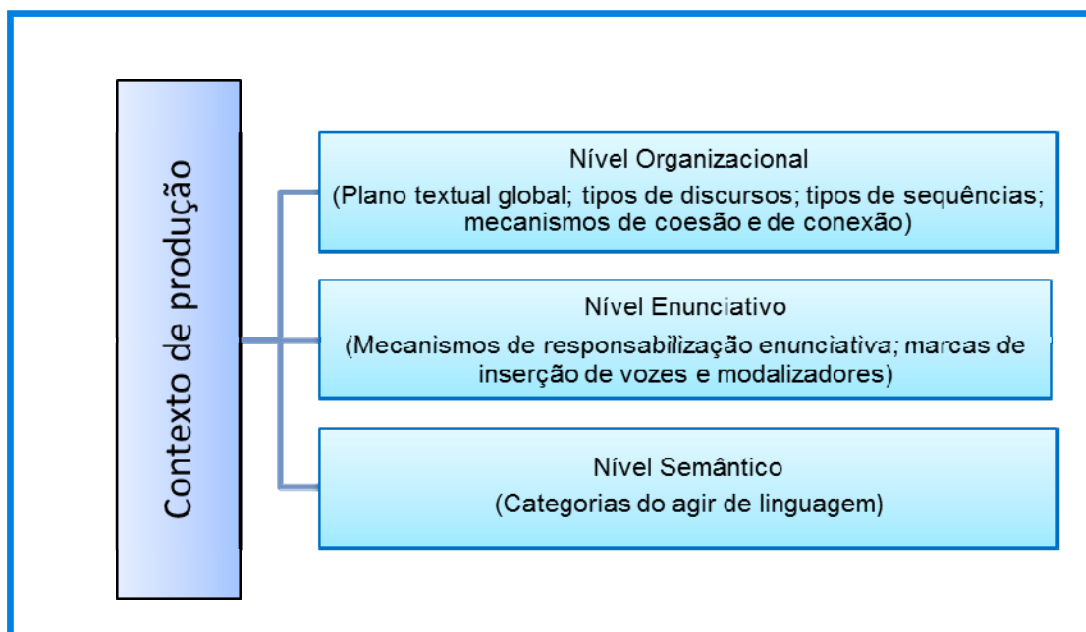
Na sequência, apresentamos as categorias de análise prescritas por este construto teórico.

3.2.1 Categorias de Análise do ISD

A proposta de categorias de análise textual preconizadas pelo ISD aponta os elementos relevantes para que se realizem análises textuais e se construam modelos didáticos. Nas palavras de Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 48), o modelo didático é definido como “uma engenharia didática que explicita [...] os saberes de referência a serem mobilizados [...], a descrição dos diferentes componentes textuais específicos, as capacidades de linguagem do aluno”. Esses modelos didáticos de gêneros não necessitam ser ensinados aos alunos, mas transpostos para o contexto de sala de aula por meio da elaboração de uma ou várias sequências didáticas.

Com o objetivo de construir o modelo didático dos GP, nos reportamos, então, às categorias de análise do ISD, como mostra a Figura 5.

Figura 5 - Modelo de análise textual do ISD.



Fonte: A autora (cf. BRONCKART, 2006).

O *contexto de produção* é o ponto primordial do processo de análise, o qual deve ser considerado antes de qualquer um dos níveis acima elencados. Apesar dos níveis *organizacional*, *enunciativo* e *semântico* aparecerem separadamente na figura, ressaltamos que eles estão sempre correlacionados. Em nossa pesquisa, cujo foco se volta para as questões de escrita e reescrita textual, daremos ênfase ao contexto de produção e ao nível organizacional. Todavia, vale ressaltar que nossa escolha pode também incluir os outros dois níveis de análise, principalmente quando nos detivermos, de forma mais específica, aos momentos de interação e mediação da construção dos GP, em que excertos das conversas dos participantes do curso PWD serão focalizados.

Apresentamos, a seguir, os elementos considerados relevantes em cada um dos níveis de análise.

3.2.1.1 O contexto de produção

As proposições elencadas pelo ISD são essenciais para que possamos compreender como a construção textual acontece, seja em textos orais ou escritos. Iniciamos nossa explanação com a definição do conceito de *contexto de produção*, visto como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência

sobre a forma como o texto é organizado” (BRONCKART, 2012, p. 93). Para o pesquisador, os fatores estão agrupados em dois conjuntos, chamados de *mundo físico* e *mundo social e subjetivo*. No primeiro caso, o contexto físico é representado por quatro parâmetros distintos: o emissor, o receptor, o espaço de produção (lugar físico onde o texto é produzido) e o momento de produção (a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido).

O segundo plano refere-se aos *aspectos sociais*, como os valores, as normas, as regras; já, os *aspectos subjetivos* são alusivos à imagem que o agente dá de si ao agir. Segundo Bronckart (2012, p. 94), dentro do contexto sociosubjetivo, quatro parâmetros principais podem ser elencados: o lugar social (o contexto interacional em que o texto é produzido), a posição social do emissor (que lhe dá o estatuto de enunciador), a posição social do receptor (que lhe dá a posição de destinatário) e o objetivo da interação, relacionado ao(s) efeito(s) que o texto pode produzir no destinatário.

Com o intuito de visualizar melhor os conceitos referentes aos contextos físico e sociosubjetivo propostos por Bronckart (2012), utilizamos a figura elaborada por Drogui (2014).

Figura 6 - Contexto de produção.



Fonte: Drogui (2014), com base em Bronckart (2012, p. 93-94).

Segundo a exposição construída por Drogui (2014), podemos afirmar que os elementos que constituem o contexto de produção fazem parte de um todo, em que um item complementa o outro e, em razão dessa interdependência, é que os textos são construídos. Ressaltamos que os elementos elencados na figura supracitada farão parte de nossas análises, principalmente quando da explicitação dos modelos didáticos dos GP.

Em relação ao *conteúdo temático* (ou referente) de um texto, Bronckart (2012, p. 97) o conceitua como “o conjunto das informações que nele são explicitamente apresentadas, isto é, que são traduzidas no texto pelas unidades declarativas da língua natural utilizada”. Ele pode veicular temas referentes aos mundos (físico ou social) por ele descritos, ou, ainda, combinar temas alusivos a dois ou três desses mundos.

O contexto de produção e o conteúdo temático integram a noção de ação de linguagem, a qual objetiva “identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado” (BRONCKART, 2012, p. 99). A constituição desses dois conjuntos de parâmetros nos ajuda a compreender como se dá a estrutura organizacional do texto, bem como entender a lógica das representações e dos conhecimentos do produtor do texto.

Após a análise do contexto de produção, vejamos a proposta de Bronckart (2006) quanto aos níveis de análise textual que fazem parte da arquitetura textual. Descrevemos cada um deles separadamente, mas lembramos que os três níveis (organizacional, enunciativo e semântico) são essenciais para a construção textual. Ressaltamos que apesar de nossas análises não contemplarem todas as fases descritas nos níveis elencados, apresentamos uma breve descrição sobre cada um deles. Iniciamos, assim, nossa exposição com o nível organizacional.

3.2.1.2 O nível organizacional

O *nível organizacional*, segundo item referente às categorias de análise do ISD, é considerado o nível mais complexo de análise. É alusivo à infraestrutura textual, constituída pelas operações discursivas, em que o plano textual global, os tipos de discurso, os tipos de sequências e os mecanismos de coesão e de conexão são focalizados.

Para o autor, o plano textual global se refere “à organização de conjunto do conteúdo temático; mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 2012, p. 120). Essa é uma das primeiras etapas a ser realizada e auxilia na compreensão geral do texto.

Com relação aos tipos de discurso, Bronckart (2008, p. 91) afirma que eles “parecem traduzir ou semiotizar mundos discursivos, isto é, formatos organizadores das relações entre as coordenadas da situação de ação de um actante e as coordenadas dos mundos coletivamente construídos na textualidade”. Assim, na produção ou recepção de um texto, é possível encontrar marcas de representações individuais e coletivas.

O pesquisador (2012, p. 155) os classifica em dois mundos distintos, os quais ele denomina de *mundo do narrar* e *mundo do expor*. Os dois mundos configuram uma relação com o ato de produção textual, que pode ser de *implicação* ou de *autonomia*. Os tipos de discurso ocorrem nesses mundos e podem estar *em conjunção* (discurso interativo e discurso teórico) ou *em disjunção* (relato interativo e narração) com o mundo ordinário. A seguir, vejamos o quadro que ilustra a proposição do autor.

Quadro 1 - Contexto de produção.

		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Bronckart (2012, p. 157).

A classificação proposta pelo estudioso genebrino deve ser vista como um instrumento para analisar e explorar a textualidade. Vale lembrar que um determinado texto pode apresentar um tipo de discurso predominante, podendo também trazer traços de outros tipos discursivos secundários. Com base em Bronckart (2012) e Cristovão (2007a), que analisou os tipos de discurso em LI, discorreremos sobre as principais marcas discursivas que os caracterizam. Essa marcas podem aparecer em diálogos ou em monólogos, seja nas modalidades oral ou escrita da língua.

Vejamos cada uma delas no Quadro 2, o qual será retomado no momento das análises das produções textuais dos discentes participantes do curso de escrita acadêmica/profissional.

Quadro 2 - Marcas discursivas.

Tipos de Discurso	Marcas Discursivas
Relato Interativo	• Ausência de frases não declarativas: <i>affirmative sentences</i>; • Tempo verbal: presente, presente perfeito e imperfeito com valor genérico, às vezes, associados ao uso do futuro simples ou futuro do pretérito. <i>Past simple, present perfect, will, future perfect</i>; • Organizadores temporais (marcando origem espaço-temporal) ex. Quando; <i>when, the last decade, in 1945</i>; • Presença de pronomes, verbos e adjetivos - 1ª, 2ª sing/plural que se referem diretamente aos participantes da ação de linguagem: <i>I, we, you, me, us my, our</i>; - anáforas pronominais: ex: 3ª sing; <i>his, her, its</i>; - anáforas nominais por repetição do sintagma antecedente; - caráter monologizado, podendo ser real ou ficcional, oral e escrito; - densidade verbal maior que a densidade sintagmática.
Discurso Interativo	- Apresenta referências explícitas aos parâmetros da situação de produção: • Presença de frases não declarativas: interrogativas, imperativas, exclamativas: <i>interrogative, imperative and exclamative sentences</i>; • Tempos verbais: presente (valor de simultaneidade); pretérito perfeito (valor de anterioridade); futuro perifrástico (valor de posteridade): <i>simple present; simple past; present perfect; to be+going to</i>; • Presença de dêiticos espaciais e temporais: <i>here, there, this, that, these, those, now, tomorrow, yesterday</i>; • Presença de pronomes 1º, 2º sing/pl se referindo aos participantes da interação verbal: <i>I, we, you, me, us, my, our</i>; • Anáforas pronominais: 2º sing/pl: <i>your</i> - pode ser oral ou escrito; - pode estar da forma de diálogo ou por escrito; - auxiliares de modo: poder; - outros auxiliares: dever, querer, ser preciso; - densidade verbal elevada; - densidade sintagmática baixa.
Discurso Teórico	• Ausência de frases não declarativas; • Tempo verbal: presente e pretérito perfeito com valor genérico: <i>simple present & simple past</i>; • Ausência de dêiticos espaciais, temporais e de pessoa; • Presença de pronomes, verbos e adjetivos: 1ª pl que não se remetem aos participantes da interação; - organizadores lógico-argumentativos: <i>Firstly</i> - modalizações lógicas: <i>Apparently</i>

	- procedimentos metatextuais: uso de citações com aspas; - procedimentos de referência intra-textual: anáforas pronominais, nominais e referência dêitica; - procedimentos de referência intertextual: nomes; - frases passivas; <i>passive voice</i> - densidade sintagmática elevada; - densidade verbal fraca; - geralmente monologado e escrito.
Narração	• Frases declarativas; • Tempo verbal: pretérito perfeito e imperfeito; • Organizadores temporais marcando origem espaço-temporal; • Ausência de pronomes e adjetivos de 1ª, 2ª sing/plural; - anáforas nominais e pronominais; - sempre monologado e geralmente escrito; - densidade verbal maior que do discurso teórico, mas menor que a do discurso interativo.

Fonte: Cristovão (2007a, p. 20).

Além dos tipos de discurso, Bronckart (2012) menciona a relevância das sequências textuais na construção de um texto. Elas foram delineadas por Adam (2008) e são consideradas unidades textuais mais complexas, estabelecidas e tipificadas, compostas por um número limitado de conjuntos de proposições-enunciados chamadas de macroproposições. Segundo o autor,

A macroproposição é uma espécie de período cuja propriedade principal é a de ser uma unidade ligada a outras macroproposições, ocupando posições precisas dentro do todo ordenado da sequência. Cada macroproposição adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica completa da sequência. Nesse aspecto, uma sequência é uma estrutura, isto é, uma rede relacional hierárquica [...] e uma unidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna [...] (ADAM, 2008, p. 204).

Bonini (2005, p. 208) assevera que a noção de sequência textual postulada nos trabalhos de Adam “é vista como um conjunto de proposições psicológicas que se estabilizaram como recurso composicional dentro dos vários gêneros”. Considerando os diversos gêneros existentes e tendo em vista os parâmetros da situação social de produção de um texto, as sequências textuais⁴⁹ podem ser agrupadas em sequências narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal.

⁴⁹ Sobre o número de sequências disponíveis para o produtor de um texto, Bonini (2005) aponta que não há um consenso entre os autores, pois vários estudiosos já propuseram diferentes tipos. Nas palavras do pesquisador, “Mesmo entre Adam e Bronckart, que compartilham um quadro teórico próximo, há divergência quanto à existência ou não da sequência injuntiva” (BONINI, 2005, p. 234).

O Quadro 3 ilustra suas respectivas fases⁵⁰ e características, acompanhadas por trechos (exemplificações) retirados dos textos de referência alusivos aos gêneros *résumé* e *cover letter* (Quadros 15 e 19).

Quadro 3 - Sequências textuais.

Sequência	Fases e características	Exemplificações
Narrativa	A <i>situação inicial</i> objetiva expor um evento, inserido em uma cadeia de eventos. É seguida de uma <i>complicação</i> , com o surgimento de uma tensão/intriga. Logo após, temos as <i>ações</i> , que são os acontecimentos alusivos à tensão/intriga. Ao final tem-se a <i>resolução</i> , responsável por reduzir o estado de tensão até que a <i>situação final</i> seja apresentada. As fases de <i>avaliação</i> e de <i>moral</i> podem ser aqui acrescentadas, dependendo do posicionamento do narrador em relação ao fato narrado.	<i>I have recently graduated from Monash University, Gippsland with a Bachelor of Education.</i>
Descritiva	Não apresenta uma ordem linear obrigatória entre as fases, mas elas se combinam e se encaixam hierarquicamente. No início tem-se a fase da <i>ancoragem</i> , com a apresentação do objeto (tema-título) a ser descrito. Posteriormente, a fase da <i>aspectualização</i> enumera os aspectos relacionados ao tema-título. Por fim, a fase de <i>relacionamento</i> apresenta os elementos descritos em forma de comparação ou metáforas.	Atribuições atuais do candidato: <i>Place orders to restock merchandise and handle receiving of products; Manage payroll, scheduling, reports, email, inventory, and maintain clientele book and records.</i>
Argumentativa	É mais estruturada e apresenta uma sequência canônica. Tem início com a fase da <i>premissa</i> , com a apresentação de um dado. Logo após, surge a fase de <i>argumento(s)</i> , com elementos orientados para uma conclusão, seguida da fase de <i>contra-argumento(s)</i> , os quais apontam elementos possivelmente restritivos à orientação argumentativa. Por fim, a fase de <i>conclusão</i> elabora uma nova tese que direciona o enunciado a uma conclusão plausível, levando em conta os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.	<i>I am a passionate and enthusiastic individual who enjoys working with positive people who share my enthusiasm for teaching and learning.</i> <i>I have a varied repertoire of employment experience and believe that my professional knowledge and skills together with my personal qualities make me an ideal candidate for this job.</i>

⁵⁰ Bronckart (2012, p. 219) substitui a *noção de macroproposição* pela *noção de fase*.

Explicativa	É constituída por quatro fases. A <i>constatação inicial</i> diz respeito à introdução de um acontecimento não contestável, seguida de uma <i>problematização</i> , na qual uma explicitação na ordem do porquê ou do como é explicada. A fase da <i>resolução</i> introduz elementos explicativos que respondem às questões levantadas. Por fim, a <i>conclusão-avaliação</i> sumariza a resposta, com uma reformulação e complementação da constatação inicial.	<i>I wish to apply for the position of Graduate Teacher at Princeton Primary School, as advertised on Recruitment Online.</i>
Dialogal	É formada por mais de um interlocutor. A fase da <i>abertura</i> é marcada por atos de saudação ou de apresentação. Logo após, tem-se a fase <i>transacional</i> , responsável por compor o corpo da interação. A fase do encerramento, com atos de despedida ou agradecimento, finaliza a interação entre os interlocutores.	<i>Dear Mr Brown, [...] I look forward to the opportunity to share with you examples of my experience and developing teaching practice through my professional portfolio. [...] I look forward to hearing from you in the near future.</i>

Fonte: A autora, com base em Machado (2005), Adam (2008) e Bronckart (2012).

Além das sequências descritas, alguns autores consideram a existência das sequências injuntiva (BRONCKART, 2012) e expositiva (KOCH; ELIAS, 2015). A sequência tipológica injuntiva, podendo ser nomeada de diretiva/descrição de ações, diz respeito às instruções e às prescrições, tendo como principais marcas os verbos no imperativo, infinitivo ou futuro do presente, obedecendo a um encadeamento sequencial de ações prescritas. Ela apresenta um *tema*, seguido de *inúmeras ações* temporalmente subsequentes, até que se chegue ao *resultado final*. Como exemplo, podemos citar uma receita de bolo, um manual de instruções ou uma bula de remédios.

A sequência expositiva é alusiva “à análise ou síntese de representações conceituais numa ordenação lógica” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 67), ou seja, trata da identificação de fenômenos, conceitos e definições. Como exemplos, é possível dizer que a sequência expositiva se faz presente em capítulos de livros didáticos, verbetes de dicionários, enciclopédias, entre outros. Adam (2008) e Bronckart (2012) não consideram este tipo de sequência e Adam (2008) acrescenta que os casos considerados como exposição podem ser reinterpretados como uma sequência descritiva, ou ainda, como uma sequência explicativa.

Além das planificações convencionais apontadas no Quadro 3, é importante registrar que nem todos os textos são organizados em tipos de sequência. Por este motivo, outras duas formas de planificação são propostas por Bronckart (2012): o *script* e a esquematização. Segundo o autor,

Os *scripts* são próprios dos tipos da ordem do narrar, organizando os enunciados em uma ordem cronológica simples, que pretende reproduzir a ordem dos acontecimentos constitutivos da diegese. As esquematizações são próprias dos discursos teóricos e dos discursos interativos monologados, organizando as unidades de informação de acordo com procedimentos da lógica natural (BRONCKART, 2012, p. 252).

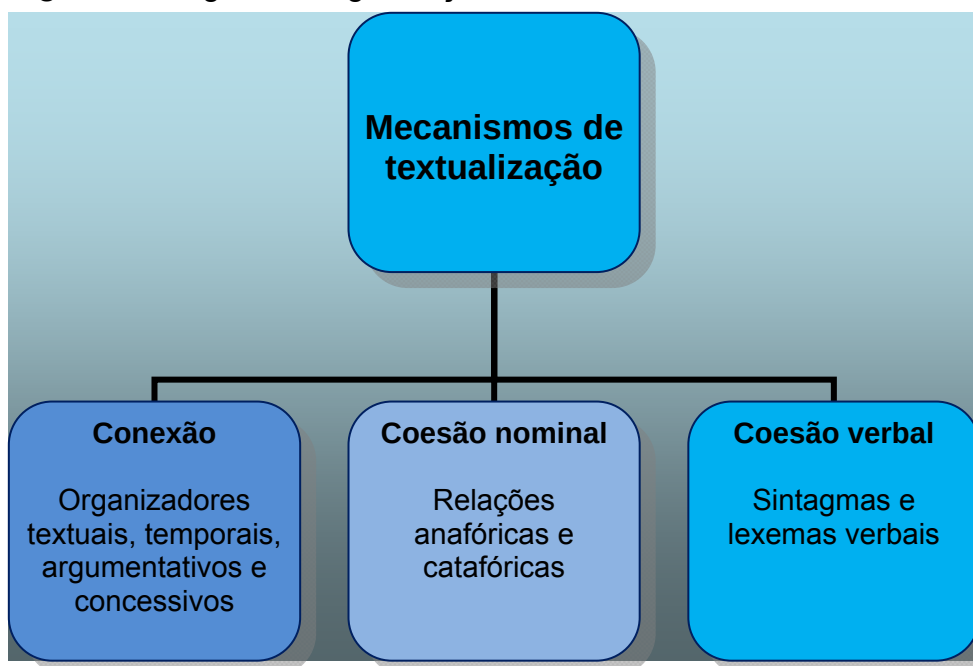
As sequências textuais e as outras formas de planificação aqui elencadas permitem uma melhor visualização do propósito de um determinado texto. Ao examiná-las, é possível conduzir os alunos ao reconhecimento e a identificação das características pertinentes a cada uma delas. Segundo Bork e Costa (2011, p. 295), “o mais importante é que, ao desenvolver competências relativas às sequências, esses alunos consigam expressar suas idéias (o narrar, o descrever, o argumentar) nas diversas situações comunicativas da vida diária”.

Dentre as sequências discursivas explicitadas, as sequências narrativas e descritivas são as que fundamentalmente predominam nos gêneros biodata e *résumé*. O gênero *cover letter*, por fazer parte do gênero maior *carta*, pode apresentar uma combinação de sequências.

Os últimos elementos que compõem o nível organizacional, responsáveis pela progressão do conteúdo temático e pelo estabelecimento da coerência, estão alocados em três grupos: a conexão, a coesão nominal e a coesão verbal. Tais itens são pertencentes ao que Bronckart (2012) denomina de *mecanismos de textualização*, responsáveis por organizar “[...] os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste [...]” (BRONCKART, 2012, p. 259-260) em um texto.

A Figura 7 ilustra os itens supracitados.

Figura 7 - Regras de organização textual.



Fonte: A autora (cf. BRONCKART, 2012).

A *conexão* tem a função de contribuir para a marcação das articulações da progressão temática. Neste grupo, temos a presença de: organizadores textuais (portanto, ou seja, isto é, assim, etc.), os quais nos ajudam a identificar a ordem das partes da representação discursiva nos eixos do tempo e do espaço; temporais (antes, durante, depois, etc.), responsáveis por sinalizar as diferentes fases temporais descritas no texto; organizadores concessivos (mas, entretanto, todavia, porém, etc.) e argumentativos (logo, portanto, porque, etc.), os quais indicam a força argumentativa dos enunciados. Eles causam uma relação direta de efeito de oposição ou contraste, o qual serve para contrapor um argumento previamente dito (na modalidade oral da língua) ou escrito (no caso do texto redigido ou impresso).

A *coesão nominal* diz respeito aos efeitos de estabilidade e continuidade textual. Para o autor, “os mecanismos de coesão nominal explicitam as relações de dependência existentes entre argumentos que compartilham uma ou várias propriedades referenciais” (BRONCKART, 2012, p. 268). Sua responsabilidade está em introduzir as unidades de informações novas, chamadas de relações catafóricas, e as relações de retomada, marcadas pelo uso de anáforas. A categoria das anáforas pronominais é composta dos pronomes pessoais, relativos,

demonstrativos e reflexivos. As anáforas nominais são formadas por sintagmas nominais de diversos tipos.

A *coesão verbal* se refere aos tempos verbais, aos sintagmas verbais e seus auxiliares. Esses mecanismos criam um efeito de progressão das ações, pois são responsáveis pelos efeitos de “continuidade, descontinuidade e/ou de oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 2012, p. 273).

Após a descrição do nível organizacional, nosso olhar se volta para o segundo nível a partir do contexto de produção chamado de nível enunciativo.

3.2.1.3 O nível enunciativo

Esse nível de análise é alusivo à coerência pragmática e é composto pelas *marcas de pessoa*, os *índices de inserção de vozes* e os *modalizadores do enunciado e pragmáticos*. As marcas de pessoa que aparecem em um texto têm a função de representar o enunciadador, as quais podem aparecer na forma de pronomes pessoais (eu, nós, eles, a gente) e sintagmas nominais. Essas marcas auxiliam o leitor a perceber se há a manutenção ou alteração da participação da pessoa ao longo da progressão textual.

Com relação às vozes, Bronckart (2009, p. 326) as define “como as entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado”. As diferentes vozes são responsáveis pela construção textual e se referem às vozes do autor, do leitor ou, ainda, àquelas que podem ser supostas pelo enunciadador. No último caso, elas podem ser chamadas de vozes implícitas, pois não aparecem explicitamente no texto. Somente por meio da análise de outros elementos textuais, como os organizadores argumentativos, por exemplo, é que podemos perceber a responsabilidade enunciativa pelo o que é expresso (dito, escrito, pensado) no texto.

A questão das vozes nos remete, de certa forma, às características do enunciado assinaladas por Bakhtin (1992), ao se referir aos conceitos de *dialogia* e *polifonia*. A percepção dialógica nos faz ver os textos como produtos inacabados, os quais estão em diálogo com outros textos; o dialogismo faz parte da linguagem, pois mesmo nas produções monológicas é possível perceber uma relação dialógica.

A percepção polifônica tem como prioridade a diversidade de vozes encontradas no interior de um texto. Nas palavras de Bronckart (2012, p. 329),

[...] um texto é polifônico quando nele se fazem ouvir várias vozes distintas, podendo tratar-se de várias vozes de mesmo estatuto (diferentes vozes sociais ou diferentes vozes de personagens) ou de combinações de vozes de estatuto diferente (voz do autor, voz de um personagem, voz social, etc.). Portanto, podem existir muitas formas de combinações polifônicas.

O terceiro elemento a fazer parte do nível enunciativo se refere aos modalizadores do enunciado, os quais são divididos em quatro tipos: *lógicos* (relacionados à condição de verdade, nos quais os verbos *poder* e *dever*, ou as palavras e expressões *talvez*, *necessariamente*, *ser evidente que* podem ser utilizadas); *deônticos* (alusivos aos valores, opiniões e regras do mundo social, podendo ser marcados por verbos ou expressões como *dever*, *ter obrigação de*, *ser lamentável que*, entre outros); *apreciativos* (dizem respeito à avaliação subjetiva do enunciador em relação ao que é falado, com o uso de verbos como *gostar*, *apreciar*, *odiar* ou de advérbios como *infelizmente*, *felizmente*, etc.) e por fim, os modalizadores *pragmáticos* (relativos às intenções, finalidades, razões, capacidades, com o uso de verbos como *querer*, *tentar*, *pretender*, *acreditar*, etc.).

Os modalizadores pragmáticos são alusivos aos verbos auxiliares, os quais muitas vezes aparecem intercalados entre o sujeito e o verbo principal da oração. Como exemplo, podemos citar os verbos *querer*, *buscar*, *acreditar*, *gostar de*, os quais vêm acompanhados do verbo no infinitivo.

O conhecimento dos elementos supracitados nos auxilia na interpretação textual e nos ajuda a perceber diferentes nuances no texto, as quais podem se tornar relevantes no momento em que abordamos um determinado ou determinados gêneros de texto. Passamos, agora, para o nível semântico.

3.2.1.4 O nível semântico

O último nível a ser focalizado incide sobre as categorias do agir⁵¹ de linguagem, cuja análise se volta para a identificação dos protagonistas (agente e ator) e suas funções sintático-semânticas. Além de envolver as figuras de ação,

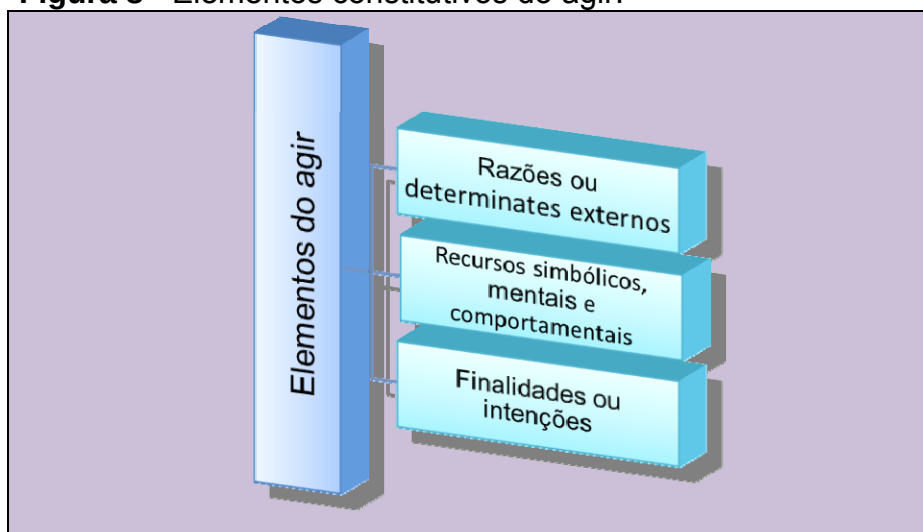
⁵¹ O termo agir (MACHADO; BRONCKART, 2009) é utilizado para explicar qualquer intervenção humana no mundo. Essa intervenção pode ser realizada por um indivíduo (agir individual) ou coletivamente (agir coletivo).

esse reconhecimento envolve os planos motivacional, da intencionalidade, dos recursos mobilizados para o agir e dos tipos de agir (individual e coletivo). Segundo Machado e Bronckart (2009), esses elementos podem contribuir para a construção de diferentes figuras interpretativas nos textos, os quais têm estreita relação com a situação de interação e com o contexto sócio-histórico de produção.

Com relação aos protagonistas que interferem no agir, temos os seguintes termos: *actante*, alusivo a qualquer pessoa (ou entidade) implicada no agir; *ator*, quando as formas textuais colocam o actante como sendo a fonte de um processo e a ele são atribuídas razões, intenções e responsabilidades; *agente*, em que não lhe são atribuídas essas propriedades.

Os textos produzidos pelos actantes podem vincular suas condutas, nas quais é possível interpretar suas representações acerca de seus motivos, suas intenções e suas capacidades. Os elementos do agir, a partir da Figura 8, são descritos e exemplificados a seguir.

Figura 8 - Elementos constitutivos do agir.



Fonte: A autora, com base em Machado e Bronckart (2009).

De acordo com os estudiosos, as *razões* impulsionam o actante a agir, as quais podem ser determinadas por *fatores externos* exigidos pelo coletivo (as empresas determinam que um candidato à procura de um emprego elabore um CV) e os *motivos*, que são as razões do *agir interiorizadas*, se referem às ações realizadas pelo indivíduo (elaboro um CV para elencar os elementos mais relevantes de minha vida acadêmica e profissional para participar de um edital de seleção).

Os *recursos para o agir* dizem respeito aos instrumentos (ferramentas) e às capacidades. Os instrumentos são externos ao indivíduo, materiais ou simbólicos, que se encontram no ambiente social, podendo estar disponíveis para o indivíduo agir ou não. No caso desta pesquisa, os instrumentos são parte fundamental do processo de análise, os quais são constituídos pelos GP, as SA e SD e o questionário inicial do curso PWD. As capacidades são alusivas aos recursos internos ao indivíduo (mentais ou comportamentais), como as atitudes, sentimentos, valores, conhecimentos práticos, necessários para um determinado agir.

As *finalidades* se referem às representações de um indivíduo ou de vários sobre o efeito que se espera alcançar sobre os objetos ou sobre outros indivíduos por meio de um agir coletivo, como as correções coletivas dos textos produzidos pelos alunos visando ao aprimoramento textual. As *intenções* se constituem como representações de um indivíduo ou de vários sobre o efeito que se espera alcançar sobre outros indivíduos por meio de um agir individual, ou seja, são os fins do agir interiorizados em uma pessoa. Como exemplo, citamos nossa intenção de trabalhar com gêneros relacionados à área profissional com o objetivo de mostrar aos alunos sua relevância quando eles ingressarem no mundo do trabalho.

Ao finalizar o referencial teórico alusivo às categorias de análise propostas pelo ISD, entendemos que todas elas são relevantes e nos auxiliam a criar as lentes necessárias para a elaboração de modelos didáticos de gêneros e para a análise de dados. Devido à especificidade de nossa pesquisa, nossa escolha se dá, prioritariamente, do contexto de produção e do nível organizacional dos gêneros selecionados. Salientamos que nossa opção não exclui a possibilidade de contribuição dos outros níveis supracitados.

Passamos, a seguir, para a questão dos gêneros que, segundo o quadro teórico do ISD, são vistos como um produto das atividades (sociais) de linguagem. Fundamentados na concepção bakhtiniana de gêneros do discurso, eles perpassam as diferentes esferas das atividades humanas ao longo dos tempos.

3.3 ESTUDO DE GÊNEROS: CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Uma infinidade de gêneros de texto está presente nas situações sociais comunicativas que nos rodeiam. Nós, muitas vezes, nem nos damos conta de que eles estão ali como uma forma de comunicação oral ou escrita, nos ajudando a interagir com o outro. Se vamos ao mercado, por exemplo, nos deparamos com uma lista de compras ou um panfleto com informações sobre preços e produtos. Se vamos ao médico, devemos preencher um cadastro com informações pessoais e, caso precisemos de medicação, o médico nos passa uma receita prescrevendo um determinado remédio. Ao comprá-lo, fazemos uso de uma bula que nos orienta quanto à dosagem e efeitos colaterais do medicamento. Se vamos a um restaurante, antes de realizar nosso pedido, geralmente lemos o cardápio, o qual nos informa sobre os pratos principais e bebidas servidos naquele estabelecimento. Ao receber uma fatura bancária, nos deparamos com um emaranhado de informações alusivas a nossas compras, como o valor total de pagamento, data de vencimento, encargos financeiros, detalhamento da fatura, entre outros. Se desejamos entrar no mundo do trabalho, mudar de emprego ou prestar um concurso público, devemos ler os editais referentes às vagas ofertadas e arrumar toda a documentação exigida, como a organização de um currículo impresso ou *online*, fotocópia ou digitalização de documentos pessoais, memorial descritivo, entre outros, para proceder à inscrição e realizar as etapas posteriores, até que consigamos a tão almejada vaga de emprego. Somos, portanto, confrontados com um universo de textos, organizados em gêneros, que se encontram sempre em processo de modificação (BRONCKART, 2012) e que, ao fazerem parte de nossa história, temos, de certa forma, uma ideia dos elementos que os compõem. Assim, como exposto por Machado (2009), conhecemos de forma intuitiva as regras e as propriedades que constituem esses gêneros.

As situações supracitadas servem, apenas, de exemplificação para dizer que os gêneros⁵² são infinitos, fazem parte de nossa vida e que expressamos nossas ideias e interagimos com o outro por meio deles. Corroboramos as palavras de Bazerman (2006, p. 23) ao proferir que os “gêneros dão forma às nossas ações e intenções [...] são formas de vida, modos de ser [...] são os lugares onde o sentido é

⁵² Para informações sobre a origem dos gêneros ao longo da história, ver estudos de Oliveira (2002; 2004) referentes à argumentação na antiguidade e à Retórica.

construído [...] moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos”.

Ao buscarmos na literatura um conceito de gênero que melhor se adapte às diferentes perspectivas nessa área de estudo, aquela que mais é propagada e mencionada em pesquisas científicas e trabalhos acadêmicos é a concepção dialógica bakhtiniana, em que “cada esfera elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Isto significa que, por apresentarem enunciados relativamente estáveis, eles possuem certo grau de estabilidade e compartilhamento entre os membros de uma comunidade, mas podem, eventualmente, apresentar elementos inovadores em determinados momentos. De acordo com o autor supracitado, os gêneros são constituídos de três dimensões⁵³ que se encontram interligadas no todo do enunciado: o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional específica.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos [...] fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p 279).

Ao classificá-los, a teoria bakhtiniana apresenta uma distinção entre os diferentes tipos de gêneros, os quais podem ser divididos em dois grupos: *gêneros primários* (simples) e *secundários* (complexos). O critério para tal distribuição parece repousar sobre o momento e as circunstâncias em que as comunicações ocorrem.

O primeiro grupo está relacionado às situações discursivas de contextos privados, de momentos naturais de interação, como conversas sobre experiências espontâneas (em casa, ou com amigos), cartas, bilhetes, convites informais, anotações em agendas, entre outros. Portanto, acontecem no decorrer de situações do cotidiano, sem necessidade de ensino formal.

⁵³ Adam (2001, p. 39) observa que esta divisão em três domínios nos reporta a tripartição herdada da Retórica antiga, em que a *inventio* se refere ao conteúdo norteador de um discurso, a *dispositio* é alusiva à ordenação dos argumentos, das formulações linguísticas, das palavras, das formas artísticas, ou seja, da organização textual e a *elocutio* diz respeito ao estilo, em que a exposição dos argumentos expressa o pensamento dentro de um encadeamento satisfatório.

No grupo dos gêneros secundários, as situações discursivas surgem no âmbito das ideologias formalizadas que, uma vez constituídas, servem de mediadoras nas interações sociais. Nessa aprendizagem mais sistemática, podemos incluir alguns exemplos, como as conferências, as palestras, as aulas, os formulários, as notícias, as peças de teatro, o discurso científico, entre outros.

Com base na concepção de gênero em Bakhtin (1992), iniciamos nossa exposição sobre as abordagens teórico-metodológicas relacionadas aos estudos de gêneros. A primeira delas é a perspectiva *sistêmico-funcional* (SF), representada por Halliday (1978) e Martin (1992). Nela, os linguistas enfatizam a relação texto, significações e contexto, e apresentam o *princípio da estratificação*, composto pelo *contexto de cultura* (como a língua é estruturada para o uso nas interações sociais autênticas) e *contexto de situação* (relacionado à situação imediata de realização do texto enquanto registro). Além disso, ao interrelacionar os elementos envolvidos na produção e interpretação das significações, os níveis fonológicos, lexicogramaticais e semânticos também são considerados.

A abordagem *sociorretórica* de Swales (1990) preocupa-se com a análise e identificação de movimentos e passos na estrutura do gênero. Essa perspectiva impactou, de certa forma, o ensino de LE no Brasil, o qual ficou conhecido como o ensino de ESP (*English for Specific Purposes*), em que os aprendizes tinham como finalidade aprender a LI para propósitos específicos.

Outra concepção de gênero, pertencente à sociorretórica, tem como influência a nova retórica norte-americana, a qual focaliza a *natureza social do discurso*. Tendo como principais expoentes os pesquisadores americanos Charles Bazerman e Carolyn Miller, o gênero é visto como *ação social*, cujo conceito está em estreita consonância com a perspectiva histórico-cultural vigotskiana, a qual vê a relação entre pensamento e linguagem (e leitura e escrita) em termos sociais e cognitivos. Miller (1984, p. 163) aponta que o gênero adquire significado na medida em que percebemos o contexto no qual se originou, colocando-o “como um meio retórico no qual intenções particulares e exigências sociais são mediadas”. Já Bazerman (2011, p. 32) afirma que os “gêneros emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos”.

A abordagem sociodiscursiva apresenta os estudiosos da Escola de Genebra, representada por Schneuwly, Dolz e Bronckart, com a corrente teórico-metodológica chamada ISD, a qual tem influenciado o ensino no cenário brasileiro na atualidade, justamente por estar estritamente relacionada às questões de ensino e aprendizagem de LM e de LE e à área de formação de professores.

Schneuwly e Dolz (2004, p. 25) consideram o gênero como um *megainstrumento* e o definem como

[...] uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação. [...] Esse megainstrumento está inserido num sistema complexo de megainstrumentos que contribuem para a sobrevivência de uma sociedade.

Para fins de caracterização, os estudiosos Schneuwly e Dolz (2004, p. 64) pressupõem que todo gênero é definido por três dimensões essenciais: os *conteúdos* que se tornam dizíveis a partir dele; a *estrutura comunicativa* particular dos textos pertencentes a um determinado gênero e as *configurações específicas das unidades de linguagem*, as quais nos fornecem indicações sobre a posição enunciativa do enunciador e listam um conjunto particular de sequências textuais e de tipos de discurso que formam sua estrutura.

Marcuschi (2010, p. 19), linguista brasileiro renomado internacionalmente, aponta que os gêneros estão vinculados à vida cultural e social das pessoas, pois eles “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa”. Ele atenta para a questão de não observarmos os gêneros *somente por suas características formais*, pois, se assim o fizermos, eles serão vistos como atemporais e iguais para todos os observadores (MARCUSCHI, 2008).

Sob o ponto de vista enunciativo e do enquadre histórico-social da língua, o autor supracitado lembra que as questões da plasticidade, maleabilidade e dinamicidade fazem parte do estudo de gêneros.

[...] os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam -se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

Em linhas gerais, a concepção bakhtiniana de gêneros iniciou uma tradição de estudos que perpassou o século XX e tem influenciado estudiosos no século XXI. Com o objetivo de sintetizar as perspectivas descritas ao longo de nossa exposição, elaboramos um quadro com as diferentes definições e respectivos focos de estudo.

Quadro 4 - Principais perspectivas no estudo de gêneros.

Perspectiva	Expoentes	Gêneros são ...
Sócio-histórica e dialógica	Bakhtin	tipos relativamente estáveis de enunciados.
Sistêmico-funcional	Halliday e Hasan; Martin (Escola de Sydney)	funções semióticas específicas à cultura; conformação, recorrente e progressiva, de significados para realizar práticas sociais, com foco na léxico-gramática e nas funções desempenhadas por ela nos contextos sociais.
Sociorretórica de caráter etnográfico alusiva ao ensino de LE	Swales, Bhatia (Escola Britânica de ESP)	evento comunicativo [...] de perspectiva instrumental, com foco na organização retórica dos tipos de textos, definidos por suas propriedades formais bem como por seus objetivos comunicativos dentro de contextos sociais.
Sociorretórica e sócio-histórica cultural	Miller, Swales, Bazerman, Devitt (Escola Americana da nova retórica ou sócio-retórica)	ações retóricas típicas, com foco nos contextos sociais e nos atos de fala que os gêneros realizam numa dada situação.
Interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico alusiva ao ensino de LM	Bronckart, Schneuwly, Dolz (Escola Suíça)	textos com características relativamente estáveis, com foco na semiotização das relações sociais e na análise do conceito de ação social.

Fonte: A autora, com base em Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005); Motta-Roth (2008).

Com base nos posicionamentos dos pesquisadores, nas inúmeras leituras realizadas acerca da temática, em nossa vivência e na condição de aluna de doutorado e professora de LE, entendemos que os gêneros fazem parte do nosso dia a dia, são formas inesgotáveis e indispensáveis de comunicação, apresentam

peculiaridades que nos permitem identificá-los e são imbuídos de uma finalidade, sempre levando em consideração o papel dos interlocutores e a esfera social em que são utilizados.

Ao finalizar a questão das definições e tendências aqui apresentadas, nos remetemos à obra de Bawarshi e Reiff (2013), intitulada *Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino*, a qual apresenta uma investigação sobre as diferentes abordagens de gêneros, explorando as possibilidades e implicações do uso dos gêneros para o estudo e, principalmente, para o ensino da escrita. Esses autores (2013, p. 110) fazem uma síntese da sua conceituação, ao postularem que os gêneros “nos permitem criar relações tipificadas entre enunciados, à medida que organizamos e realizamos formas complexas de interação social. Como enunciados tipificados, os gêneros estão dialogicamente relacionados com outros gêneros e adquirem sentido na interação com eles”.

Na tentativa de enquadrar os gêneros em organizações, Bazerman⁵⁴ (2011), sustentado teoricamente por Devitt (1991), traz nova configuração ao discutir os conceitos de *conjunto de gêneros*, *sistema de gêneros* e *sistema de atividades*. Essas conceituações objetivam descrever o modo como os gêneros se apresentam e se interrelacionam, em conformidade com o contexto de produção, no meio profissional, acadêmico ou social.

Vejamos, então, a proposta teórica que envolve os conceitos elencados. Para o autor,

Um *conjunto de gêneros* é a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir. [...] Um *sistema de gêneros* compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e uso desses documentos. Um sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas. [...] Esse sistema de gêneros é também parte do *sistema de atividades* [...]. Ao definir o sistema de gêneros em que as pessoas estão envolvidas, você identifica um *frame* que organiza o seu trabalho, sua atenção e suas realizações (BAZERMAN, 2011, p. 33-35). (Grifo nosso)

Segundo suas definições, ao exercer uma função profissional, acadêmica, ou social, a pessoa tende a identificar os diferentes gêneros que

⁵⁴ Bawarshi e Reiff (2013, p. 115) assinalam que o pesquisador americano foi o primeiro a trabalhar com o conceito de “sistemas de gêneros [...] nos Estudos Retóricos de Gêneros (ERG) e relacioná-lo com ações tipificadas, intenções sociais e relações consequentes”.

pertencem a sua área de atuação. Assim, ao realizar essa identificação dos gêneros que compõem o quadro de atividades, Bazerman (1994, p. 96-97) elucida que

o que temos é, em essência, uma complexa rede de gêneros interrelacionados, em que cada participante realiza um ato ou movimento reconhecível em algum gênero reconhecível, que pode então ser seguido por certo leque de respostas genéricas adequadas por parte dos outros.

Numa tentativa de ilustrar os apontamentos do linguista americano, vejamos um exemplo alusivo ao campo educacional, em que temos as figuras do aluno e do professor. Para que um estudante universitário consiga *circular no meio acadêmico*, por meio de um sistema de gêneros, ele deverá: obedecer ao calendário escolar previsto pela instituição; realizar sua matrícula no prazo devido; solicitar bolsas de estudo; participar de editais sobre projetos acadêmicos; requerer avaliações de segunda chamada; compreender o papel das ementas e funcionamento da grade curricular de seu curso, ou seja, uma infinidade de gêneros perpassam o meio acadêmico do qual ele faz parte. Diferentemente do aluno, o professor até pode entender o funcionamento de algumas dessas instâncias, mas ele não tem autoridade para dominá-las. As suas atribuições dizem respeito a outras questões (pedagógicas, burocráticas), nas quais ele vai dominar determinados gêneros, como a elaboração de um plano de aula, ou o preenchimento da frequência dos alunos no livro de chamadas, por exemplo.

Pensando em nossa proposta de estudo com os GP alusivos às pessoas que desejam entrar no mundo do trabalho, elaboramos a Figura 9 que ilustra o *sistema de atividade* visto como uma estrutura macro, o qual envolve os outros elementos da organização.

Figura 9 - Sistema de atividade.

Fonte: A autora, com base em Bazerman (2011).

O *conjunto de gêneros*, colocado na estrutura micro da organização do sistema de atividades, é representado por alguns dos gêneros utilizados na esfera profissional referentes às pessoas que desejam buscar uma posição profissional. Anterior à etapa de uma entrevista de emprego, por exemplo, elas devem ter a preocupação de organizar seus documentos pessoais, uma apresentação formal (via gêneros) diante de um recrutador ou responsável pelos Recursos Humanos de uma empresa. Esse conjunto de gêneros faz parte de uma esfera maior, chamado de um *sistema de gêneros*, o qual coordena e realiza o trabalho de múltiplos grupos dentro de um *sistema de atividade* mais amplo. Para o linguista, “levar em consideração o sistema de atividades junto com o sistema de gêneros é focalizar o que as pessoas fazem e como os textos ajudam as pessoas a fazê-lo, em vez de focalizar os textos como fins em si mesmo” (BAZERMAN, 2011, p. 35).

O conceito de sistema de gêneros se mostra relevante quando investigamos o papel dos gêneros na constituição das atividades profissionais, ajudando na compreensão de como estas atividades são estruturadas pelo uso de determinados gêneros. Como vimos, os gêneros pertencentes às diferentes esferas sociais não existem isoladamente e estão, de alguma forma, relacionados a outros gêneros. Sob esta ótica, as colocações de Bazerman (2011) contribuem para o

desenvolvimento deste estudo, pois possibilitam a compreensão de como os GP *biodata*, *résumé* e *cover letter* se organizam dentro de um sistema de gêneros da esfera profissional e seu funcionamento, levando a pessoa a atingir os objetivos propostos.

Tendo em vista as conceituações apresentadas, voltamos nosso olhar para a questão dos gêneros no contexto educacional. Schneuwly e Dolz (2004) concebem gêneros como instrumentos indispensáveis para o ensino de produção de textos orais e escritos na escola. O trabalho com gêneros leva os aprendizes ao domínio do funcionamento do gênero nas práticas de linguagem de referência⁵⁵.

Cristovão (2009) cita a questão de que quando nos apropriamos de um determinado gênero, maiores são as capacidades de se usar a língua.

Os gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo como práticas sociais de referência para nosso agir. Entretanto, só poderiam ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem (CRISTOVÃO, 2009, p. 306).

Silva (2010), ao tratar do processo de trans(formação) inicial de professores de línguas, profere que a abordagem com base em gêneros possibilita que o aluno tenha a chance de agir em situações reais de interação, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais efetivo e significativo. Nas palavras do pesquisador,

[...] entendemos que os gêneros podem orientar o curso de formação (inicial e/ou contínua) de professores, objetivando o desenvolvimento das competências necessárias para que o profissional atue de maneira adequada no processo. [...] implica inserir os alunos em formação em práticas de linguagem historicamente constituídas, oferecendo oportunidades para que eles possam delas se apropriar. [...] gera interações significativas, propicia ação colaborativa e considera capacidades e competências já desenvolvidas para o desenvolvimento de outras (SILVA, 2010, p. 276).

Defendemos, também, que os gêneros de texto, pertencentes às diversas esferas sociais, podem ser utilizados como instrumentos de comunicação no ensino e aprendizagem de línguas com vistas a um ensino mais contextualizado,

⁵⁵ Para os autores, “as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 73).

no qual os conteúdos estejam articulados com os elementos que façam parte do cotidiano e da realidade dos alunos. Um ensino calcado em gêneros é uma possibilidade de inovação para a área educacional, que pode trazer melhorias para o ensino das línguas materna e estrangeira, seja nos níveis fundamental, médio ou no ensino superior.

Sua relevância tem sido explicitada por vários autores, os quais apontam que um trabalho com essa abordagem é possível, pertinente e traz resultados satisfatórios, justamente por se tratar de uma “área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais sociais” (MARCUSCHI, 2011, p. 18).

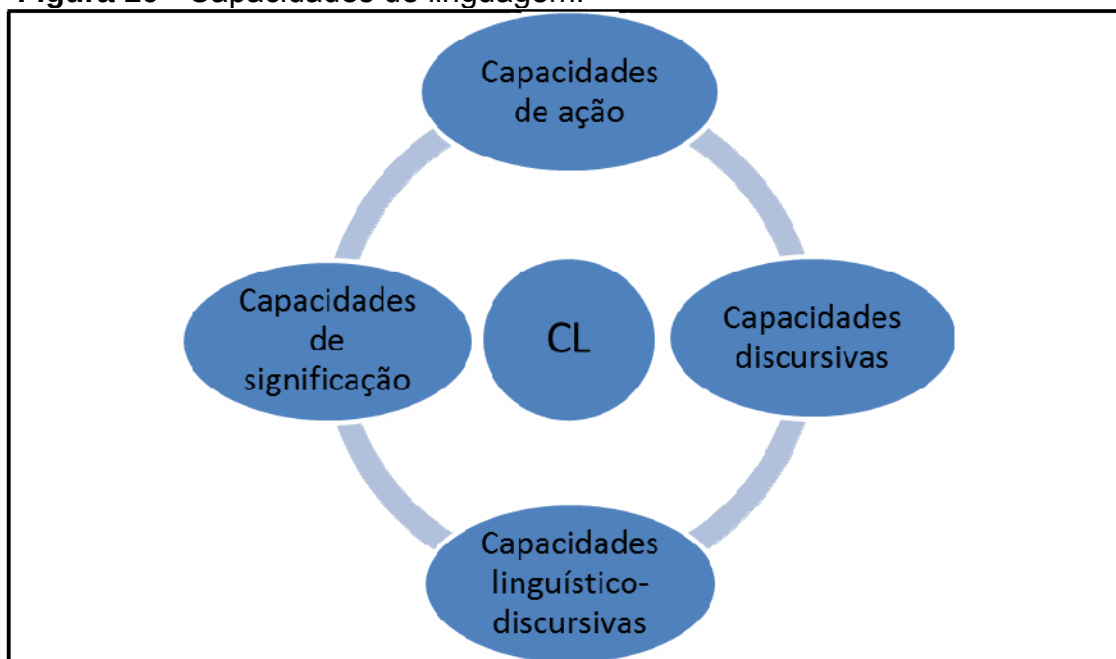
No cenário brasileiro, muitos estudos⁵⁶ evidenciam o trabalho com gêneros. Dentre as pesquisas voltadas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, área em que atuamos, temos as contribuições de Cristovão (2007b, 2009, 2010a), Tonelli, Alonso e Cristovão (2007), Ferrarini (2008), Denardi (2009), Beato-Canato (2009), Stutz (2012), Ramos (2012), Rios-Registro (2014), Oliveira (2014), Labella-Sanches (2014), entre outros.

Para que um trabalho em torno de gêneros seja desenvolvido, o professor deve propor atividades que propiciem ao aprendiz o desenvolvimento das capacidades de linguagem, tópico que vamos descrever a seguir.

3.4 AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Para que as atividades escolares sejam organizadas em torno de um gênero oral ou escrito, essas tarefas devem propiciar o desenvolvimento das capacidades de linguagem (CL), as quais são definidas como “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 54). Elas fazem com que os alunos, no momento das interações em sala de aula, se apropriem do gênero, ou gêneros em questão, a ponto de concebê-los como um instrumento mediador entre a pessoa e o agir social do sujeito por meio dele/deles. As CL são classificadas em capacidades de *ação*, *discursivas*, *linguístico-discursivas* e de *significação*, sendo a última uma proposição de Cristovão e Stutz (2011).

⁵⁶ Muitos pesquisadores tem se debruçado sobre a proposta de gêneros em LM, entre os quais nos limitamos a citar Machado et al (2005), Guimarães (2006) e Nascimento (2009).

Figura 10 - Capacidades de linguagem.

Fonte: A autora, com base em Schneuwly e Dolz (2004) e em Cristovão e Stutz (2011).

Essa divisão existe para que possamos melhor compreendê-las, mas, embora dispostas separadamente, todas funcionam de forma articulada, uma sempre complementando a outra, como afirma Cristovão (2010b, p. 19).

[...] essas capacidades não são dissociadas umas das outras, e sim articuladas como uma engrenagem. Nesse sentido, são dependentes umas das outras, da mesma forma que, ao nos comunicarmos, não pensamos separadamente nem tomamos o gênero por partes, mas o consideramos como um todo *coeso* e o utilizamos com determinados propósitos comunicativos. As capacidades de linguagem estão diretamente relacionadas ao agir linguageiro possibilitado por conhecimentos do *saber dizer* e que se articulam ao agir prático que demanda o *saber fazer*.

Explanamos, agora, cada uma das CL e, posteriormente, apresentamos um quadro com os critérios⁵⁷ correspondentes. Esses critérios servem de elementos norteadores para os professores no trabalho de classificação das atividades relacionadas à elaboração das SD e para, principalmente, preparar o aluno para agir nas diferentes práticas sociais do cotidiano.

As *capacidades de ação* (CA) dizem respeito ao reconhecimento do gênero, à mobilização de conteúdos e ao contexto de produção, em que os

⁵⁷ A relação dos critérios alusivos a cada uma das CL está fundamentada em Cristovão, Beato-Canato, Petreche, Ferrarini e Anjos-Santos (2010, p. 194-195) e em Cristovão e Stutz (2011, p. 23).

componentes físicos e sociossubjetivos são considerados (BRONCKART 1997, 2007). Os itens que as constituem referem-se ao local e período de produção de um texto, ao espaço social e momento histórico, aos emissores e receptores, a suas posições no ato da enunciação, além do conteúdo temático e a função social do texto.

As *capacidades discursivas* (CD) estão relacionadas ao plano textual, ou seja, à camada mais profunda da arquitetura textual, proposta e descrita por Bronckart (2012): a infraestrutura geral do texto. Essas englobam uma série de elementos, como os *tipos de discurso*, divididos em discurso teórico, discurso narrativo, relato interativo e discurso interativo, além das *sequências textuais* prototípicas, chamadas de sequências narrativa, descritiva, argumentativa, injuntiva, explicativa e dialogal. Como nosso estudo abarca três GP, a questão das sequências textuais se mostra relevante, principalmente, para os gêneros escritos biodata e *cover letter*.

As *capacidades linguístico-discursivas* (CLD) correspondem a um nível mais superficial do texto e é aquela que, geralmente, é a mais trabalhada no momento da escrita, correção e reescrita textual. Dentro dessa categoria, três operações se destacam: os mecanismos de textualização, os mecanismos enunciativos e os elementos microestruturais. Nos gêneros escritos, elas abrangem as operações de conexão e segmentação, a coesão verbal e nominal, a construção de enunciados, o uso de modalizações e dêiticos, além das escolhas lexicais. Nos gêneros orais, “elas se voltam à pronúncia e à prosódia, por exemplo” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Expandindo a noção de CL, temos a *capacidade de significação* (CS), a qual se caracteriza por evidenciar aspectos mais amplos em termos de atividade geral. Segundo Cristovão e Stutz (2011, p. 22), as CS “possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc)”.

Com o intuito de elucidar o que cada atividade realizada pode potencializar no desenvolvimento do aluno, apresentamos os critérios concernentes a cada uma das CL. Os números e as siglas que aparecem ao lado dos critérios serão retomados no momento de nossa análise.

Quadro 5 - Critérios para análise das CL.

Operações referentes à organização externa da SD	
Capacidades de ação	(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (CRISTOVÃO et al, 2010, p. 195).
Capacidades discursivas	(1CD) Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i>, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato de texto, localização de informação específica no texto), etc.; (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados. (CRISTOVÃO et al, 2010, p. 195).
Capacidades linguístico-discursivas	(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo); (4CLD) Dominar operações que cooperam para coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor. (CRISTOVÃO et al, 2010, p. 195).
	(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;

Capacidades de significação	(2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos do contexto macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23)

Fonte: Cristovão e Stutz (2011, p. 20-23).

As autoras consideram as capacidades como articuladas entre si, como ilustradas na Figura 10 (p. 109). Assim, para que haja a concretização das ações de ler e escrever, as CL se apresentam como essenciais na construção de nossas categorias de análise, as quais serão mencionadas novamente no momento em que abordarmos as questões de escrita e reescrita dos GP pelos alunos participantes do curso de extensão.

Passamos, agora, para o item referente aos modelos didáticos de gêneros, responsáveis por indicar os elementos ensináveis de um gênero dentro de uma situação de comunicação específica.

3.5 A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E OS MODELOS DIDÁTICOS DE GÊNEROS

Ao escolhermos um determinado gênero de texto e levá-lo à sala de aula, este passa a ser visto como objeto de estudo, o qual pode auxiliar no processo de transposição de conhecimentos no nível do sistema didático. Para tanto, fazem-se necessários alguns apontamentos referentes ao conhecimento que faz parte do saber científico e que é trazido para o contexto educacional, processo este denominado de *transposição didática*.

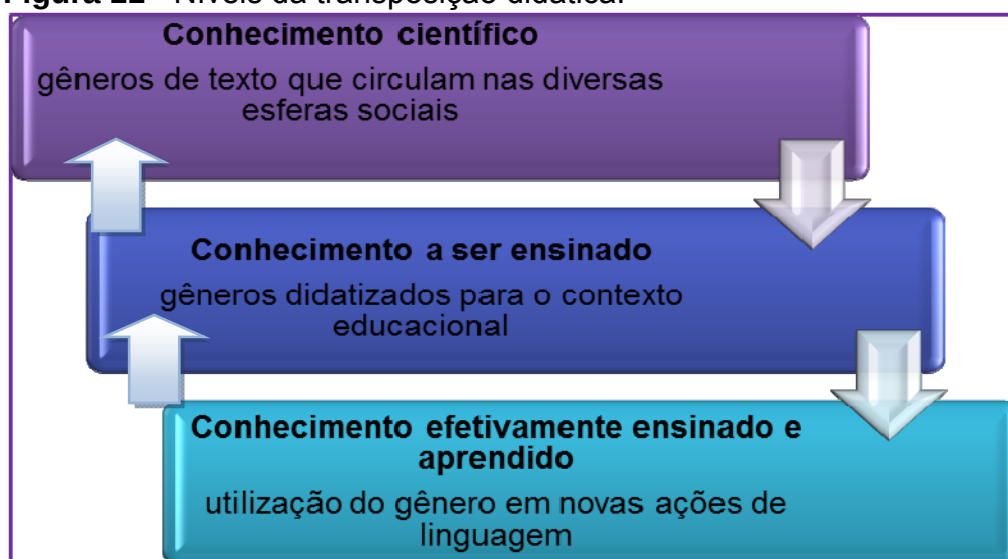
Nas palavras de Chevallard (1989, p. 6), o termo transposição didática é definido da seguinte forma: “a transição do conhecimento considerado como uma ferramenta para ser colocada em uso, para o conhecimento como algo a

ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento⁵⁸.

Machado e Cristovão (2006, p. 552) asseveram que a transposição didática não deve ser compreendida como simplesmente a utilização de uma teoria aplicada ao ensino, “mas como um conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos”.

Ao fazer referência ao conhecimento, as autoras afirmam que este pode ser classificado em três níveis básicos, chamados de *conhecimento científico*, *conhecimento a ser ensinado* e *conhecimento efetivamente ensinado e aprendido*, conforme ilustrado na Figura 11.

Figura 11 - Níveis da transposição didática.



Fonte: A autora, com base em Petreche (2008).

A figura aponta que o *conhecimento científico* existente sofre transformações, como o caso dos gêneros que circulam nas diversas esferas sociais, e passam a ser didatizados para o contexto educacional, tendo um *status* de *conhecimento a ser ensinado*. Este, uma vez utilizado em situações concretas de ensino, como o contexto de sala de aula em que inúmeros gêneros podem ser trabalhados, é transformado em *conhecimento efetivamente ensinado e aprendido*.

⁵⁸ No original: “The transition from knowledge regarded as a tool to be put to use, to knowledge as something to be taught and learnt, is precisely what I have termed the didactic transposition of knowledge”. (Tradução nossa)

Assim, quando o aluno se apropria de um determinado gênero, ele passa a ser utilizado em novas ações de linguagens, suscitando alterações nos itens anteriores.

O processo da transposição didática ocorre em dois níveis. Stutz (2012, p. 93), ao se referir aos níveis externo e interno propostos por Chevallard (1985), profere que “o nível externo é a transformação de um ‘*objeto a saber*’ para um ‘*objeto a ensinar*’ e o nível interno é a continuação da transformação do ‘*objeto a ensinar*’ para o ‘*objeto ensinado*’”.

Machado e Cristovão (2006) atentam que o processo de transposição didática é complexo, podendo apresentar problemas, como uma possível compartimentalização dos conteúdos a serem ensinados, atribuição de outras significações para o que se pretende ensinar, a dogmatização de noções, em que as propostas de estudo aparecem como verdades absolutas, estabelecidas e selecionadas para o ensino, entre outros.

Pensando nas transformações que um determinado gênero pode sofrer ao ser transposto para o contexto educacional, Schneuwly e Dolz (2004) trazem a proposta da criação de um *modelo didático de gênero* (doravante MDG), o qual serve para evidenciar suas dimensões ensináveis. Segundo Cristovão (2007a, p. 14), o gênero a ser escolhido “deve ser suficientemente interessante e permitir a emergência de posições controversas e uma progressão no desenvolvimento nas capacidades dos alunos”.

A fim de que essa construção aconteça, Schneuwly e Dolz (2004, p. 180) enfatizam que o desenvolvimento de um MDG pressupõe a explicitação de um conjunto de hipóteses fundadas sobre determinados dados disponíveis, quais sejam:

- determinados resultados de aprendizagem esperados e expressos em documentos oficiais;
- conhecimentos existentes, linguísticos (funcionamento dos gêneros) e psicológicos (operações e procedimentos implicados no funcionamento e na apropriação dos gêneros);
- determinação das capacidades mostradas dos aprendizes (que não permitem definir uma zona de desenvolvimento proximal, porém, permitem que esboçemos alguns contornos).

Nas palavras de Bronckart (2010, p. 172), o MDG “reúne os conhecimentos teóricos disponíveis sobre esse gênero, seleciona-os e os transpõe,

isto é, adapta-os às propriedades do sistema didático envolvido [...]. [...] esses MD são provisórios, podendo eles serem refinados continuamente [...].”

O MDG é construído por três estudos: o primeiro nível, inevitavelmente, é o estudo do *contexto didático*, ou seja, quem são meus alunos, o que eles já conhecem sobre o gênero e o que ainda precisam saber sobre ele. Esse estudo fornece ao professor tanto a necessidade de abordar um gênero ou um sistema de gêneros quanto a própria familiaridade ou (re)conhecimento que os alunos têm sobre o uso social desses gêneros. Os elementos ensináveis de um determinado gênero são orientados a partir dessa análise. Já o segundo nível que compõe o MDG é o estudo da *literatura especializada* nas diferentes áreas do conhecimento (na área acadêmica, de comunicação, na área editorial de livros, ou seja, por meio de estudos realizados e disseminados) com o intuito de buscar uma definição proposta pelos estudiosos da área. O último nível apresenta um estudo sobre os *textos de referência* escolhidos e alusivos ao gênero a ser trabalhado, ou seja, uma análise de um número ‘x’ de textos que levam o professor a eleger os elementos ensináveis do gênero.

Essa *modelização do gênero* proporciona ao docente conhecer e analisar, de forma mais detalhada, o gênero com o qual vai trabalhar. Ao elaborar o MDG, o professor tem, de certa forma, mais liberdade para a produção de material didático que venha ao encontro das necessidades dos alunos, além da possibilidade de desenvolver sequências de atividades que sejam relevantes para os diferentes grupos de alunos com os quais trabalha.

Os MDG apresentam duas grandes características:

ele constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores; ele evidencia as dimensões ensináveis, com base nas quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70)

Com relação aos estudos em LE, Cristovão (2007a, p. 13-14) refere-se à questão do MDG como “[...] indicador de elementos ensináveis em LI para a elaboração de SD e, conseqüentemente, da sua adequação ao desenvolvimento das capacidades de linguagem envolvidas”. Os autores anteriormente mencionados afirmam que

quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento e possibilitará o desenvolvimento de capacidades de linguagem diversas que a ele estão associadas. O objeto de trabalho sendo, pelo menos em parte, descrito e explicitado, torna-se acessível a todos nas práticas de linguagem de aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 76).

A partir da elaboração dos MDG, passamos para a conceituação de sequências didáticas, atividades construídas e desenvolvidas dentro de um projeto pedagógico que tem como objeto os gêneros orais e/ou escritos.

3.6 AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Para que uma proposta de estudo se realize dentro da perspectiva de gêneros, adota-se o conceito de sequências didáticas (SD), cuja fundamentação está no “postulado de que comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 51). Elas são construídas e desenvolvidas para promover o ensino e aprendizagem, de forma gradual, das capacidades iniciais do aluno no sentido de compreender e produzir um determinado gênero. Cristovão (2009, p. 306) ressalta que uma SD apresenta “um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe”, daí a necessidade de um bom planejamento para a elaboração dessas atividades. Para os autores, a sequência didática pode ser definida como

[...] módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As sequências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.51).

As SD são consideradas instrumentos mediadores, cujo objetivo principal está relacionado à produção de um texto escrito, enquanto o gênero pode ser o eixo organizador dessas sequências (CRISTOVÃO, 2009). Para que o seu objetivo seja alcançado, seja em que nível linguístico for, a estrutura de base de elaboração de uma SD deve obedecer alguns passos. Para tanto, observemos a figura que ilustra as partes que a compõem.

Figura 12 - Estrutura da sequência didática

Fonte: Rios-Registro (2014). Adaptação do esquema apresentado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

O esquema acima ilustrado é constituído da *apresentação da situação*, da *produção inicial*, dos *módulos* que englobam as diversas atividades, até chegarmos a última etapa, denominada de *produção final*. Estes passos proporcionam ao aluno realizar todas as tarefas com o objetivo final que é a produção de um gênero de texto, levando sempre em consideração o contexto de produção desse aluno. Vejamos, mais de perto, cada uma das partes que constituem uma SD.

- Apresentação da situação: responsável por contribuir para o desenvolvimento de novas CA. Neste primeiro momento, os alunos são expostos ao projeto coletivo de produção de um gênero de texto e precisam perceber a relevância dos conteúdos com os quais vão trabalhar. Esta fase compreende o entendimento da situação de comunicação, em que as perguntas *Qual o gênero que será abordado?*; *A quem se dirige a produção?*; *Que forma assumirá a produção?*; *Quem participará da produção?* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84-85) devem ser consideradas. Outra fase igualmente relevante diz respeito aos conteúdos, os quais podem ser apresentados por meio de modelos de textos já existentes, responsáveis por fornecer as informações fundamentais para que essa atividade de comunicação aconteça;
- Produção inicial: serve de instrumento diagnóstico e o professor tem a chance de definir o que é necessário ser trabalhado para

que o aluno esteja preparado no momento da fase final do projeto. A primeira produção escrita proporciona o conhecimento das representações que os alunos têm sobre a situação de comunicação, as CL existentes nos alunos e as que serão potencializadas por meio dos conteúdos e das atividades a serem realizadas;

- Módulos: a partir dos problemas apresentados pelos alunos na produção inicial, os diferentes módulos, constituídos por diversas atividades, fornecem aos alunos instrumentos para a superação dessas dificuldades; parte do complexo para o simples e, segundo Cristovão (2009, p. 310), eles dependem, não só das capacidades dos alunos, mas também do nível em que se encontram, do currículo escolar, do gênero trabalhado e das características histórico-culturais de cada turma de alunos;
- Produção final: é uma fase de fechamento, em que o aluno coloca em prática tudo o que foi trabalhado durante os módulos; para o professor, é o momento de averiguar as aprendizagens e avaliar o desenvolvimento da SD como um todo.

Ao explicitar os procedimentos da SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.108) atentam para algumas especificidades, concebidas como pontos essenciais na realização de um trabalho como este. Tais especificidades consideram os princípios teóricos subjacentes ao procedimento, o caráter modular, as diferenças existentes entre os gêneros escritos e os gêneros orais e, por último, a articulação entre o trabalho na sequência e outros domínios de ensino de línguas.

Dentro dos princípios teóricos elencados pelos autores, as *escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas* são responsáveis por guiar a construção de uma sequência. As escolhas pedagógicas trazem as possibilidades de avaliação formativa, consideram a motivação do aluno ao se comunicar por escrito ou oralmente e, por meio da diversificação das atividades realizadas, maximizam as chances de apropriação do aluno dos instrumentos selecionados e escolhidos como objetos de ensino. Em relação às escolhas psicológicas, estas englobam a representação da situação de comunicação, o trabalho sobre os conteúdos e a estruturação dos textos. Além disso, visam a uma modificação e/ou transformação

no modo de falar e de escrever dos discentes, pois estes passam a ter um comportamento linguístico mais abrangente à medida que caminham em direção de níveis mais avançados. Já as escolhas linguísticas dizem respeito às estruturas textuais e aos meios linguísticos que constituem os gêneros de textos, que são, na verdade, o objeto de estudo do procedimento, permitindo compreender as unidades de linguagem de forma diversificada.

Assim, corroboramos a proposta dos autores ao afirmar que a utilização do gênero como instrumento pedagógico vai ao encontro das finalidades gerais, as quais objetivam preparar o aluno para dominar e melhorar suas capacidades linguísticas (de ler e escrever) nas mais diversas situações da vida cotidiana. Com relação ao papel do professor, quando da necessidade de adaptação e/ou adequação da SD às necessidades de seus alunos, este tem a função de

analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero; escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência; prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.94).

Ao fazer referência a alguns dos conceitos subjacentes às orientações metodológicas e aos princípios norteadores sobre o procedimento da SD, Cristovão (2009) considera algumas noções básicas para que esse processo de produção de sentido se realize. A primeira delas diz respeito à *concepção de construção*, em que a aprendizagem é vista como um “processo espiralado de apreensão” (CRISTÓVÃO, 2009, p. 307). Nesta acepção, o aprendiz, que já tem uma base de conhecimentos dominados, tem a chance de expandir e transformar seu conhecimento, apresentando melhores resultados em etapas posteriores.

No segundo item, a pesquisadora levanta a questão da utilização de *textos autênticos* que sirvam de referência para o gênero que está sendo trabalhado. Os textos escolhidos devem ser de circulação social, pois estes revelam elementos característicos do gênero, os quais devem ser respeitados ao serem transpostos para o contexto educacional.

Outro aspecto a ser considerado é a *indissociabilidade entre compreensão e produção* (BAZERMAN, 2005; CRISTÓVÃO, 2009), pois ao

pensarmos nas questões que envolvem leitura e escrita, não há como separá-las, uma vez que ambas acontecem de forma articulada.

Um trabalho desenvolvido pelo procedimento de SD traz benefícios tanto para o professor quanto para o aluno, pois os resultados advêm de um esforço integrado, garantindo a articulação com as orientações oficiais, contemplando diversos suportes e atividades diversificadas, possibilitando a integração das diferentes ações de linguagem (produção oral e escrita; compreensão oral e escrita) com outros conhecimentos. Além das vantagens elencadas, é uma forma maleável de abordar conteúdos e atividades que emergem diante da diversidade de situações de comunicação a que somos expostos.

A partir das atividades planejadas e direcionadas a uma aprendizagem em torno de um gênero de texto, no caso desta pesquisa, de três (3) GP, buscamos conduzir os alunos a se tornarem mais proficientes no trabalho com a escrita e com a oralidade. Portanto, para que a análise de um gênero de texto seja mais específica, faz-se necessária a organização de uma lista de controle sobre os elementos característicos que se fazem, de certa forma, obrigatórios na constituição de um determinado gênero.

Passamos, então, para o item dedicado a essa caracterização.

3.6.1 As Listas de Constatação

A lista de constatação, também chamada por alguns pesquisadores de lista de controle, pode ser considerada como um instrumento regulador da aprendizagem discente, principalmente no que concerne ao processo da reescrita textual.

Com respeito ao seu objetivo, Bain e Schneuwly (1993) apontam que

a lista de controle serve de baliza à aprendizagem. Ela ajuda os estudantes a antecipar ou a compreender os critérios de avaliação de seus textos, a fazer uma autocrítica de suas produções e, a partir deste momento, a estruturar e a modelar sua escrita no curso de sua realização. Finalmente, ela permite ao estudante avaliar seu progresso, principalmente durante a comparação entre o pré-texto e o pós-texto. (BAIN; SCHNEUWLY, 1993, p. 68. Traduzido por Gonçalves⁵⁹, 2007, p. 118)

Além disso, a lista de constatação propicia ao aluno uma visão crítica sobre sua produção, uma vez que ele tem a chance de rever e comparar o que foi escrito na primeira versão de seu texto com a segunda ou terceira versões, até chegar ao resultado final, tomando como base os elementos essenciais que compõem o gênero em questão. Gonçalves (2007, p. 119) complementa ao afirmar que, para o aluno, a lista de constatação “serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita permitindo-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado”. Ainda segundo o autor supracitado, “a lista de controle/constatações permite que a mediação professor/aluno seja permeada por um vocabulário mais compreensível, uma vez que o vocabulário utilizado na escrita das listas já foi alvo de ensino deliberado durante os módulos da SD” (Gonçalves, 2013, p. 26).

Cristovão e Torres (2006) reforçam o uso de tais instrumentos, pois além de servirem de parâmetros para orientar o trabalho do professor no processo de avaliação e correção textual, as listas também instrumentalizam o aluno, “contribuindo para tornar ambos mais conscientes de toda a complexidade que envolve a produção escrita; tornar os aprendizes mais críticos de sua própria produção e aptos a se engajar em um processo de revisão eficaz” (CRISTOVÃO; TORRES, 2006, p. 39).

No que tange a sua construção, Gonçalves (2007, p. 118), fundamentado em Bain e Schneuwly (1993), aponta que a lista de controle/constatação pode ser “formulada pelos próprios estudantes, pode ser uma grande lista de controle efetuada pela classe como um todo, ou, em outro caso, pode ser elaborada pelo professor”. No caso das listas de constatação alusivas aos três GP⁶⁰, estas foram construídas de forma coletiva e cooperativa com os alunos,

⁵⁹ Em francês: “[...] la liste de contrôle sert de jalon à l'apprentissage. Elle aide les élèves à anticiper ou à comprendre les critères d'appréciation de leur textes; à faire une autocritique de leurs productions et, à partir d'un certain moment, à structurer et à modeler leur écriture leur progrès (notamment lors d'une comparaison entre pré-test e post-test)”.

⁶⁰ As listas de constatação serão apresentadas no Capítulo 5, alusivo aos MDG.

pesquisador e assistente de LI durante os encontros no curso de extensão, em um movimento *bottom-up*, após a análise dos textos de referência (IM) sobre cada um dos gêneros selecionados.

Defendemos que a elaboração coletiva das listas proporciona uma participação mais intensa de todos os envolvidos no processo, os quais podem dar suas contribuições e trazer seu conhecimento prévio sobre os gêneros, tornando essa construção mais democrática e consciente por parte dos participantes. Salientamos que a escolha pela construção coletiva está em consonância com a visão vigotskiana de aprendizagem, ao possibilitar diferentes formas de interação no contexto de sala de aula; relaciona-se, também, aos postulados do ISD, de privilegiar uma proposta de trabalho com as modalidades oral e escrita da língua em uso, dentro de um contexto socio-histórico construído.

Encerrando os capítulos dedicados aos aportes teóricos que embasam nossa pesquisa, passamos, a seguir, ao capítulo metodológico.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

*Theories at their best help us manage
the manifold and inchoate realities we move among.
They give a shape to our experience and desires; [...].
They allow us to make our actions reflective [...].
When considered in this way, theories can be seen
as heuristics for action.
(Charles Bazerman, 1994, p. 156)*

Este capítulo objetiva delinear o percurso metodológico da pesquisa, o qual está dividido em cinco seções. Na primeira, trazemos a conceituação da pesquisa na área de ensino e aprendizagem de línguas com o tipo de pesquisa utilizada. Logo após, focalizamos o contexto do estudo com os participantes da pesquisa-ação. A terceira parte aborda a descrição do curso de extensão, seu planejamento e cronograma de execução. A quarta, por sua vez, aponta os instrumentos de geração de registros e as perguntas de pesquisa. Por fim, a quinta seção descreve os procedimentos de análise. Passamos, então, para as informações alusivas à natureza da pesquisa realizada.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Tendo como construto teórico os preceitos ontológicos do ISD (BRONCKART, 2012), o qual pressupõe que as ações humanas estão estritamente interligadas ao contexto socio-histórico e cultural em que se realizam, este trabalho de pesquisa destaca o papel fundamental da linguagem nas relações sociais, focalizando, principalmente, as relações existentes no cenário do ensino superior em aulas de LE sobre as questões da escrita acadêmica/profissional.

A partir deste pressuposto, procuramos inserir nossa pesquisa no campo de estudos da Linguística Aplicada, a qual considera a (inter)subjetividade do sujeito social como fundamental e inseparável da produção do conhecimento (MOITA LOPES, 2013). No caso de nossa investigação, apontamos para uma valorização dos diferentes posicionamentos dos participantes, imbricados em um contexto específico de aprendizagem com vistas à produção textual em LE.

Sobre a natureza da pesquisa, a classificamos como qualitativa, na qual os dados fornecidos pelos alunos em formação são observados. Segundo

Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), a pesquisa qualitativa em sala de aula busca “o desvelamento do que está dentro da *caixa-preta* no dia-a-dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se *invisíveis* para os atores que deles participam”.

Ao tratar de pesquisas que focalizam o contexto educacional, mais especificamente em relação à posição ocupada pelo professor/pesquisador, a autora profere que

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter uma melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32-33).

Sobre o processo interacional mencionado pela autora, Moita Lopes (2002) afirma que, atualmente, há uma tendência cada vez mais crescente relacionada à questão da interação na sala de aula como espaço potencializador de aprendizagem no tocante ao ensino de línguas. Para o pesquisador, “há um grande interesse pelo estudo dos processos sociointeracionais enquanto elementos geradores da construção do conhecimento, isto é, da cognição” (MOITA LOPES, 2002, p. 88). Além disso, o autor ressalta que essa tendência atual está justamente ligada ao movimento do professor que, ao sair de sua posição de consumidor de resultados de pesquisas externas, assume o papel de pesquisador envolvido com questões referentes à própria prática pedagógica, a qual é chamada de pesquisa-ação.

O termo pesquisa-ação⁶¹ foi cunhado pelo psicólogo prussiano Kurt Lewin (1890-1947) no início da década de 1940 nos Estados Unidos, o qual foi utilizado, primeiramente, nas áreas da Psicologia e da Sociologia para, posteriormente, ser inserido no campo da Educação.

Burns (1999) assevera que o objetivo da pesquisa-ação é oferecer descrições, interpretações e esclarecimentos sobre problemas detectados em um determinado contexto social. Com respeito ao contexto educacional, Van Lier (1996)

⁶¹ Estudos realizados em âmbito nacional e internacional que se utilizaram da pesquisa-ação como método de investigação podem ser visualizados no trabalho de Coradim (2015).

aponta que essa é uma das formas de pesquisa mais recomendadas para a sala de aula, pois mediante a definição de um problema, a literatura é consultada, ações são executadas e avaliações do processo são realizadas.

Em busca de uma definição para o termo, trazemos as palavras de Thiollent (2003, p. 14), que define pesquisa-ação como

um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e, na qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação pertence à linha interpretativista e se enquadra nas metodologias relacionadas às ciências humanas, cuja intenção não se restringe apenas a compreender ou descrever o mundo da prática, mas, principalmente, a tentar transformar o cenário existente.

Kemmis e McTaggart (1988) atestam que a pesquisa-ação fornece uma conexão entre questões teóricas e práticas; são *ideias em ação* que, a partir de lacunas e/ou problemas identificados, ações são apresentadas como uma alternativa para a solução destes problemas. Os autores apontam que este tipo de pesquisa envolve diferentes fases dispostas em forma de um ciclo, denominadas de fase do planejamento, ação, observação e reflexão. No tocante à fase do *planejamento*, esta é um refinamento do foco de pesquisa, ou seja, uma extensão daquilo que acontece no contexto de sala de aula com vistas ao desenvolvimento de uma ação com propósitos que levem a uma mudança no cenário que se instaura. A fase da *ação* é alusiva à implementação de um plano de ação, em que diferentes modos de intervenção podem ser considerados. Na fase da *observação* são analisados os efeitos da ação com o objetivo de coletar informações sobre o trabalho implementado. A última delas, a *reflexão*, caracteriza-se pela compreensão, descrição e avaliação dos efeitos da ação praticada, a qual visa ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Moita Lopes (2002) afirma que a pesquisa-ação pode ser compreendida de duas formas: a primeira diz respeito à geração de conhecimentos sobre a sala de aula, devido à percepção que o professor tem sobre o processo; a segunda forma se refere ao avanço educacional, isto é, o professor faz uma reflexão crítica sobre seu trabalho.

Julgamos oportuno ressaltar que esse tipo de pesquisa é compensador, pois fornece ao professor pesquisador uma compreensão mais aprofundada do que acontece no contexto de sala de aula, favorecendo, assim, uma base para que o docente consiga planejar, agir, refletir sobre a ação, com o objetivo de modificar e aprimorar sua prática pedagógica, sempre levando em consideração as necessidades do grupo particular de alunos. Além disso, por nosso estudo acontecer em uma situação real de ensino e aprendizagem, a pesquisa-ação proporciona um envolvimento participativo e consciente por parte do pesquisador e dos demais integrantes do grupo, estando em consonância com os construtos teóricos vigotskianos em trazer a interação para a prática investigativa. Em razão da peculiaridade de aproximação de fronteiras entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, alocamos nosso estudo no paradigma da pesquisa-ação⁶².

4.2 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto específico no qual a pesquisa foi desenvolvida diz respeito ao curso de Licenciatura em Letras (Português/Inglês) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), do *Campus*-Curitiba. Iniciamos nossos apontamentos com a apresentação dos participantes do curso de extensão PWD.

4.2.1 OS PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa compõem-se da pesquisadora, dos alunos em formação e da ETA, os quais se encontram descritos nos itens a seguir.

⁶² Salientamos que, apesar de todos os passos prescritos para esta forma de pesquisa não terem sido realizados, nosso estudo não a descaracteriza, pois passamos pela fase do planejamento, com um refinamento de nosso foco de pesquisa, interpretamos os problemas encontrados e ações foram realizadas no sentido de transformar o contexto pedagógico existente.

4.2.1.1 A pesquisadora

A proponente⁶³ desta pesquisa é professora de LI concursada desde 1994. Na época em que ingressamos no ensino federal, a Instituição chamava-se Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (CEFET) e a maioria dos cursos estavam voltados para a área técnica, em que a disciplina de LI era ministrada nos moldes da abordagem instrumental. Além disso, ao longo de nosso caminhar na UTFPR, atuamos como professora no Clube de Línguas⁶⁴ e realizamos cursos de extensão para a comunidade interna e externa. Em 2005, houve a transformação do CEFET-PR em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e outros cursos passaram a compor a estrutura organizacional da Instituição. No ano de 2008, com a abertura do curso de licenciatura em Letras (Português/Inglês), novas oportunidades para os docentes surgiram no campo do ensino, pesquisa e extensão, o que contribuiu efetivamente para nosso engajamento em atividades alusivas à área de ensino e de pesquisa, principalmente com alunos do ensino médio, médio integrado e do curso de Letras. Surge, então, nosso desejo em realizar um trabalho de pesquisa com o enfoque em gêneros em LI junto aos alunos em formação.

No contexto deste estudo, apresentamo-nos como participante da pesquisa nos momentos interacionais, proferindo intervenções necessárias para a colaboração do processo pedagógico. Além disso, nossa participação teve a função de observar o processo interativo da construção de significados, elaborar atividades relacionadas à temática, gravar todos os encontros em áudio e vídeo, transcrever as aulas e analisar os momentos de interação oral e produção escrita dos graduandos. Nosso foco de análise se volta, entre outras coisas, para uma interpretação de como se deu o processo de interação entre os participantes com vistas às produções escritas de gêneros referentes à área profissional.

No que concerne às gravações das aulas em áudio e vídeo, método de geração de dados escolhido para captar os momentos interacionais verbalizados

⁶³ Licenciada em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), especialista em LI pela mesma instituição e mestre pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente ministra aulas e desenvolve trabalhos de pesquisa na área de ensino e aprendizagem de LI com alunos do ensino médio integrado e com discentes do curso de Letras da UTFPR.

⁶⁴ O Clube de Línguas era o nome dado ao curso de línguas ofertado para a comunidade interna e externa da UTFPR. Essa nomenclatura não existe mais, entretanto, os cursos de inglês, espanhol, francês e alemão continuam sendo ofertados no *Campus* Curitiba, porém, somente para os alunos da Instituição.

nas aulas, acreditamos que tal opção retrata uma forma de registro que assegura a fidedignidade das situações conversacionais realizadas pelos participantes do curso. De acordo com Garcez (2010, p. 89), “as gravações são instrumentos que podem fornecer as evidências de uma asserção e a tipicidade e atipicidade de eventos pouco percebidos no cotidiano da sala de aula”.

Além dos itens mencionados pela autora, a gravação de aulas pode fornecer ao pesquisador inúmeros recursos, como uma transcrição detalhada dos dados e uma revisitação constante às informações coletadas, as quais permitem ao pesquisador interpretá-las e analisá-las de forma confiável.

4.2.1.2 Os alunos em formação

Os sete (7) discentes⁶⁵ que iniciaram o curso de extensão pertenciam a vários semestres do curso de Letras da Instituição e tinham um nível linguístico de proficiência bastante elevado, fazendo com que todas as aulas fossem ministradas na língua alvo. No momento em que esses alunos realizaram uma pré-inscrição para o curso, a única ressalva feita é que já tivessem cumprido o terceiro período dedicado ao estudo da LI, ou seja, finalizado a disciplina de inglês em nível intermediário, a qual corresponde a 450 horas de estudo formal.

As atividades tiveram início no mês de abril (ver Quadro 7) e, ao finalizar o curso PWD em agosto de 2014, tem-se a participação efetiva de três (3) acadêmicos do curso de Letras, os quais realizaram todas as atividades de produção inicial e final de escrita acadêmica dentro da temática profissional.

No primeiro dia de aula, os alunos participantes concordaram com a videogravação das aulas e com os termos da pesquisa, assinando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) de participante da pesquisa (Apêndice B), nos autorizando a utilizar seus relatos e produções escritas para fins de divulgação acadêmica.

Visando a proteger a identidade dos alunos em formação, passamos a identificá-los com a letra A, de aluno, seguida de um número de identificação. Assim, temos os graduandos em Letras A1, A2 e A3.

⁶⁵ Os alunos Ax1, Ax2, Ay1 e Ay2 participaram das aulas iniciais do curso PWD, cujas inserções podem ser visualizadas nos excertos que compõem os Capítulos 6 e 7 da tese. Porém, como esses discentes realizaram somente as PI do GP biodata, deixando de participar do processo de reescrita textual do referido, somente as produções de A1, A2 e A3 serão consideradas em nossa pesquisa.

Com o intuito de conhecer o perfil dos discentes, informações nos foram enviadas por *email*, contendo dados referentes à idade, sexo, classe social e histórico escolar, os quais podem ser visualizados na primeira coluna do Quadro 6. A segunda coluna traz o histórico dos discentes em relação à aprendizagem de LI. Por fim, a terceira coluna do quadro trata da questão da escrita na língua alvo, cujas informações foram obtidas por meio do Questionário Inicial (Apêndice C), aplicado no primeiro dia de aula. Ressaltamos que este primeiro instrumento de pesquisa foi preenchido pelos sete (7) alunos que iniciaram o curso, mas que somente as informações fornecidas pelos três (3) alunos que o finalizaram são consideradas neste trabalho.

A partir deste conjunto de dados, temos, na sequência, uma breve descrição das informações arroladas por A1, A2 e A3.

Quadro 6 - Perfil dos discentes do curso PWD.

Informações gerais de A1	Contato com a LI	Descrição do perfil de A1 com relação à escrita
Idade: 28 anos Sexo: feminino Classe social: média Histórico escolar: estudos realizados em escola pública e escola particular	<i>Não lembro do meu contato com a língua inglesa antes dos 9 anos. Aos 9 fiz o curso In Touch, na Cidade Ocidental-GO por um ano. Após estudava inglês no colégio e ouvia e traduzia músicas. Aos 22 fiz curso de Inglês para aviação. Dos 23 aos 24 fiz o curso Wisdom e curso on-line Englishtown. Aos 27 entrei para o curso de Letras. Nesse período sempre procurei ver filmes em Inglês legendados, alguns em português outros, em inglês. Sempre gostei de inglês. (A1)</i>	A1 raramente escreve em LI e, quando o faz, sua escrita se refere às atividades de sala de aula. Ela comenta que às vezes escreve em <i>websites</i> com o objetivo de reclamar sobre compras realizadas <i>online</i> . Os trabalhos de escrita acontecem na sala de aula e em casa e, ao pensar no contexto de produção, ela considera o leitor, o propósito de seu texto e o suporte em que sua mensagem é transmitida. Em relação às expectativas sobre o curso de extensão PWD, A1 espera melhorar seu nível linguístico e ser capaz de escrever em diferentes contextos. A1 é controladora de voo e, muitas vezes, utiliza a LI em seu contexto de trabalho.
Informações gerais de A2	Contato com a LI	Descrição do perfil de A2 com relação à escrita
	<i>O meu primeiro contato com a língua inglesa foi em algum período antes de 2005. Eu era criança e a minha mãe tinha um antigo livro de inglês em casa, que ela tinha guardado porque a</i>	A2 escreve em LI para realizar

Idade: 20 anos Sexo: masculino Classe social: baixa Histórico escolar: estudos realizados em escola pública	<i>biblioteca queria jogar fora. Vi este livro e perguntei pra minha mãe porque estava escrito de um jeito “diferente”, e ela disse que era porque as pessoas viviam “em um lugar bem longe”. A partir deste momento, eu adquiri muita curiosidade de aprender inglês. Comecei a estudar inglês efetivamente na 5ª série, e não estudei em curso de inglês antes de entrar no curso de letras. O que me ajudou na fluência foi o fato de ter tido contato com americanos no curso de letras e também de colegas brasileiros que falam inglês, o que me permitiu praticar a habilidade de fala, que até então não estava muito bem desenvolvida. (A2)</i>	atividades propostas pelas disciplinas do curso de Letras. Os trabalhos de escrita acontecem na sala de aula e em casa e, ao redigir seu(s) trabalho(s), A2 leva em consideração o propósito de seu texto. Em relação às expectativas sobre o curso de extensão PWD, A2 relata que as atividades de escrita sobre textos profissionais em LI serão relevantes para sua vida acadêmica.
Informações gerais de A3	Contato com a LI	Descrição do perfil de A3 com relação à escrita
Idade: 18 anos Sexo: masculino Classe social: baixa Histórico escolar: estudos realizados em escola pública e particular (quinta série do ensino fundamental e no segundo ano do ensino médio)	<i>Meu primeiro contato com a língua Inglesa foi através da matéria de Inglês na quinta série do ensino fundamental. Por ser algo novo e não carregar conhecimentos prévios, tive muita dificuldade ao entender a matéria, o que me levou a procurar um curso de Inglês. Durante esse ano, meu interesse na língua aumentou, pois comecei a ter acesso a diversos conteúdos novos, como músicas e jogos, que no futuro se tornariam hobbies. Quando morei no Japão, continuei tendo contato com a língua. Além de estudar a matéria na escola pública, participei de grupos de conversação com falantes nativos. De volta ao Brasil, no ensino médio, o inglês continuou fazendo parte do meu cotidiano; daí escolhi continuar estudando a língua cursando Letras na universidade. (A3)</i>	A3 afirma sempre escrever em LI e sua escrita, que geralmente acontece em casa, está relacionada à conversas <i>online</i> com amigos que residem nos Estados Unidos. Elas giram em torno de assuntos relacionados à música, shows de televisão, concertos e assuntos do dia-a-dia. Semelhante às informações arroladas por A2, A3 também considera o leitor, o propósito de seu texto e o suporte em que sua mensagem é veiculada. Em relação às expectativas sobre o curso de extensão PWD, A3 espera ter uma noção de escrita acadêmica sobre tópicos que ele não conhece, além de melhorar sua habilidade de escrita e ter experiências de escrita abordadas de uma forma mais acadêmica. Este aluno participou de um intercâmbio no Japão, onde teve a chance de aprimorar seu conhecimento de LI (dos 12 aos 15 anos) e desenvolver atividades semelhantes às de nossas ETA.

Fonte: Informações relatadas por A1, A2 e A3.

4.2.1.3 A assistente de língua inglesa

A última assistente de língua inglesa a desenvolver atividades na UTFPR - *Campus Curitiba* pertence ao grupo de 120 assistentes que foram encaminhados para 20 instituições brasileiras de ensino superior por um período de quatro anos (2010-2014), época em que o Edital CAPES – Fulbright 061/2010⁶⁶ foi divulgado.

Com relação às atividades exercidas pelos assistentes de língua inglesa, em inglês, *English Teaching Assistants* (ETA) envolvidos no projeto, Brawerman-Albini e Medeiros (2013, p. 10) afirmam que esses ETA “desempenharam diversos papéis, desde a participação nas aulas do curso de Letras e a condução de clubes de conversação e escrita com os alunos, até palestras sobre aspectos culturais norte-americanos, entre outros”.

Nos anos de 2010 e 2011 pudemos acompanhar duas ETA nas aulas de LI do curso de Letras e percebemos a motivação e o envolvimento dos graduandos em participar das atividades realizadas pelas norte-americanas.

Com a grande receptividade que tal projeto desencadeou em nossa Instituição, proporcionando, de certa forma, mais oportunidades de práticas de compreensão e produção oral por parte dos alunos, houve, então, a possibilidade da abertura deste curso de extensão, em que a ETA realizou exposições orais e conversas direcionadas à temática profissional. Como exemplos, podemos citar um relato sobre como a questão da escrita acadêmica é abordada em universidades americanas, além de trazer contribuições referentes à elaboração de *résumés* e *cover letters* (gêneros comumente utilizados em LI), principalmente no que tange aos elementos léxico-gramaticais e discursivos dos gêneros abordados.

Porém, a principal função desempenhada pela ETA foi também de mediadora das atividades realizadas. Uma de suas tarefas foi auxiliar os alunos com relação à análise e elaboração das *cover letters*. Por esse gênero de texto se

⁶⁶ A partir do lançamento no Edital CAPES – Fulbright 061/2010, surge uma nova versão do programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa para projetos institucionais, em que as Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) passaram a receber esses jovens norte-americanos recém-graduados com alguma experiência no ensino de LI. De acordo com Luiz Valcov Loureiro, diretor executivo da Comissão Fulbright no Brasil, o projeto proporcionou uma troca de experiências, cujo objetivo primordial era de melhorar a qualidade na formação dos futuros professores de inglês em cursos de Letras e, ao mesmo tempo, oferecer uma rica experiência intercultural a todos os envolvidos.

mostrar relevante no contexto profissional americano, o compartilhar de sua vivência e experiência foi de grande valia para os participantes do curso.

4.3 O CURSO DE EXTENSÃO: DESCRIÇÃO E OBJETIVOS

O curso de extensão PWD, o qual serviu para a geração de nossos dados de pesquisa, teve início no primeiro semestre de 2014, no dia 22 de abril e sua finalização ocorreu no dia 26 de agosto de 2014. As atividades da Instituição foram suspensas ao longo do período da Copa do Mundo e o retorno das aulas de todos os cursos da UTFPR ocorreu no dia 15 de julho, obedecendo ao calendário institucional.

Os encontros aconteceram na sala E202 nas dependências do prédio central da UTFPR – *Campus* Curitiba. Com base em uma pesquisa realizada com os alunos do curso de Letras sobre a disponibilidade de realizar essa e outras atividades de enriquecimento complementar com a participação da ETA, ficou estabelecido que o curso, com carga horária de 30h, aconteceria sempre às terças-feiras, das 17h40min às 19h10min. O curso PWD teve como objetivo geral desenvolver a compreensão e produção dos gêneros biodata, *résumé* e *cover letter*. As aulas ministradas e as discussões realizadas pelos participantes, acerca da construção dos três GP, aconteceram sempre em LI, com pouquíssimas inserções da língua portuguesa.

De forma mais pontual, o curso teve como objetivos específicos: familiarizar os graduandos com os gêneros biodata, *résumé* e *cover letter*, por meio da exposição de uma gama de diferentes textos de referência; reconhecer, elencar e utilizar os elementos que compõem a estrutura textual dos três gêneros no momento das análises e produções escritas; reconhecer e utilizar elementos de coesão e coerência, assim como os elementos léxico-gramaticais presentes nos gêneros em estudo, os marcadores argumentativos, narrativos e discursivos, o grupo nominal, os tempos verbais, entre outros; realizar atividades de escrita e reescrita com base nos textos de referências e nas inserções realizadas pelos participantes no momento das interações orais; vivenciar um trabalho de produção escrita com base em gêneros pertencentes à esfera profissional.

O curso de extensão teve como princípio norteador o desenvolvimento da escrita como processo (RAIMES, 1991; MENEGASSI, 1998,

2006; GONÇALVES, 2007; BAZERMAN, 2006, 2013) e abordou um conjunto de gêneros pertencentes à esfera profissional, o qual está fundamentado principalmente na proposta de Bazerman (2011) de compreender o estudo de gêneros dentro de um sistema de gêneros. Ao longo do semestre, atividades⁶⁷ acerca da temática foram elaboradas e sua realização se deu com leituras, discussões e atividades de compreensão oral com vistas ao trabalho de escrita e reescrita textual, as quais são mencionadas no quadro referente ao cronograma do curso.

Como descrito no capítulo introdutório deste estudo, nossa investigação para o ensino da escrita dos GP aconteceu por meio de duas SA (GP biodata e *résumé*) e da implementação de uma SD (GP *cover letter*). A pesquisa está pautada nos procedimentos destinados à construção de MDG (CRISTOVÃO, 2007a), nas orientações de Bronckart (2006, 2012) e Schneuwly e Dolz (2004) com respeito ao desenvolvimento das CL necessárias para a produção textual e, sobretudo, está vinculada à perspectiva sociohistórico-cultural (VIGOTSKI, 2002), a qual enfatiza a relevância das questões interacionais e de mediação social para a construção do conhecimento.

4.3.1 O Cronograma do Curso

O Quadro 7 ilustra a estrutura do curso ministrado durante o primeiro semestre letivo⁶⁸ do ano de 2014.

⁶⁷ As atividades realizadas em sala de aula aparecem descritas no Capítulo 6 deste estudo.

⁶⁸ Devido à greve de professores que ocorreu no ano de 2012, o calendário acadêmico da UTFPR sofreu algumas alterações. O primeiro semestre de 2014 teve início no dia 22 de abril de 2014, diferentemente das outras instituições públicas federais. Essas e outras informações referentes aos cursos da instituição podem ser visualizadas no site www.utfpr.edu.br.

Quadro 7 - Cronograma do curso PWD.

Mês	Data	Atividades propostas
Abril	22	• Apresentação do projeto de curso; • Preenchimento do Questionário Inicial sobre questões de escrita; • Atividades de <i>warm up</i> (discussão em pares) sobre diferentes gêneros de texto.
Abril	29	• Exposição oral da ETA sobre a escrita acadêmica em universidades americanas; • Discussão sobre gêneros variados com apresentação de gravuras correspondentes; • Primeiro contato dos alunos com os textos de referência alusivos aos três GP (<i>Handout 1</i>).
Maio	06	• Leitura coletiva sobre a definição e objetivos do gênero biodata (MURADAS, 2013); • Apresentação do <i>corpus</i> de Biodata (troca de ideias sobre o contexto de produção e características do gênero com base nos diferentes textos de referência); • Estudo dos elementos que constituem o gênero biodata nos textos em LM e LE; identificação do plano textual global e construção coletiva da primeira lista de constatação; • Realização da primeira produção escrita em torno do gênero biodata.
Maio	13	• Leitura e apontamentos (discussão e correção oral coletiva) sobre a primeira produção escrita do gênero biodata realizadas na aula anterior; • Visita ao CV Lattes dos alunos para análise de suas biodatas postadas na plataforma <i>online</i>; • Reescrita do gênero biodata com base nas informações postadas pelos alunos na Plataforma Lattes.
Maio	20	• Exposição oral da ETA sobre questões alusivas à pontuação em inglês; • Início do processo de reescrita do gênero biodata, levando em consideração os elementos que o constituem; • Trabalho de análise (em pares) sobre a reescrita textual do gênero supracitado. • Análise coletiva das partes e dos elementos que constituem a plataforma Lattes (formato); • Criação (por um dos alunos) de um grupo fechado⁶⁹ na rede social <i>Facebook</i>.

⁶⁹ Além do objetivo de trocar mensagens e dialogar com o outro sobre a temática do curso, o espaço virtual criado na rede social foi também utilizado como um local de armazenamento de materiais (vídeos, apresentações em *Power Point*, entre outros). Isto vem ao encontro das palavras de Cristovão (2014) que, ao desenvolver um estudo em LE por meio da plataforma *Moodle*, se refere a esses meios virtuais como *repositórios*, os quais possibilitam que o aluno reveja informações,

Maio	27	• Produção final do gênero biodata; • Apresentação da plataforma Lattes para a turma com textos de referência organizados por diferentes autores (professores e alunos de graduação da área); • Análise coletiva das partes e dos elementos que constituem a plataforma Lattes (formato), realizando, de certa forma, uma comparação entre os elementos constituintes dos <i>résumés</i> e aqueles pertencentes ao CV Lattes).
Junho	03	• Apresentação do <i>corpus</i> (textos de referência) de <i>Résumé</i> (troca de ideias sobre as características do gênero a partir da análise dos textos de referência em LE), com identificação do plano textual global. • Estudo dos elementos que constituem os <i>résumés</i> (BENNETT, 2005); • Organização coletiva da lista de constatação alusiva ao segundo GP; • Primeira produção escrita sobre o gênero <i>résumé</i>.
Junho	10	• Discussão e análise (em pares) sobre a primeira produção escrita referente ao gênero <i>résumé</i> (sobre fatos acadêmicos e profissionais dos próprios alunos); • Trabalho de reescrita dos <i>résumés</i>.
Julho	15	• Análise coletiva sobre as produções escritas dos alunos.
Julho	22	• Produção final do gênero <i>résumé</i>, atentando para as contribuições dos participantes e para a lista de constatação.
Julho	29	• Discussão sobre o que seria uma <i>cover letter</i>; • Realização da primeira produção escrita pelos alunos; • Entrega dos textos de referência em que os autores apresentam seus <i>résumés</i> juntamente com as respectivas <i>cover letters</i>; • Comparação entre os elementos constituintes dos <i>resumés</i> com as <i>cover letters</i>.
Agosto	05	• Discussão sobre os elementos que constituem uma <i>cover letter</i>; • Organização coletiva da lista de constatação referente ao terceiro gênero trabalhado; • Exposição oral da ETA sobre as partes de uma <i>cover letter</i> (introdução, corpo da carta, finalização).
		• Análise coletiva das primeiras produções escritas

realize diferentes leituras sem a necessidade da utilização de materiais impressos e reveja atividades previamente abordadas em sala, como assistir novamente aos vídeos trabalhados pelo professor, por exemplo. Ademais, esses espaços virtuais objetivam a socialização de práticas orais e escrita e a possibilidade da utilização de inúmeros recursos tecnológicos que podem auxiliar o trabalho educacional.

Agosto	12	alusivas às <i>cover letters</i> ; • Trabalho de reescrita textual (segunda produção).
Agosto	19	• Análise de excertos de textos produzidos pelos alunos referentes às <i>cover letters</i>; • Produção final das <i>cover letters</i>; • Elaboração coletiva de um projeto/esqueleto de um manual/publicação que contemple os gêneros trabalhados.
Agosto	26	• Preenchimento de um questionário final⁷⁰, em que os itens organização do curso, conteúdo, material didático, desempenho do professor, da ETA e do aluno (autoavaliação) são avaliados; • Encerramento das atividades.

Fonte: A autora.

Nos Apêndices deste estudo, em que apresentamos uma síntese das aulas ministradas, é possível visualizar algumas alterações ocorridas em relação ao planejamento inicial. Vale ressaltar que as modificações se efetivaram em razão das necessidades apresentadas pelos discentes durante os encontros. Além disso, o tempo dedicado à execução das atividades nem sempre foi suficiente para a finalização de um determinado tópico abordado.

4.4 INSTRUMENTOS E CORPUS DA PESQUISA

Com a descrição do cronograma do curso PWD e dos participantes, elencamos os seguintes instrumentos como responsáveis pela geração de dados neste estudo, os quais podem ser visualizados nos itens a seguir.

- Observação do contexto de sala de aula;
- Videograções das aulas;
- Materiais utilizados em campo: cópias de textos teóricos (retirados de fontes diversas) e didáticos (atividades planejadas contempladas nas SA e na SD), produções escritas em torno dos GP selecionados;
- Questionário inicial aos graduandos com vistas a identificar o seu perfil e seu contato com a escrita em LI;

⁷⁰ O questionário final se refere à avaliação do curso como um todo, porém os dados por ele gerados não serão analisados, pois não focalizam questões alusivas às trocas interacionais e mediacionais ocorridas ao longo das aulas.

- Questionário final com vistas a avaliar o curso de escrita acadêmica/profissional.

Por meio dos instrumentos elencados, os *registros* da pesquisa foram gerados e o seu *corpus* definido, cuja configuração está assim descrita:

- Questionário inicial referente às questões de escrita;
- Aproximadamente 11h45min de videogravação das aulas ministradas, transcritas para efeito de análise das trocas interacionais ocorridas entre os participantes do curso;
- Atividades descritas para a identificação das CL mobilizadas;
- Produções escritas dos alunos em torno dos GP em suas versões iniciais e finais.

Nosso conjunto de dados procura interpretar e compreender a pesquisa como um todo no sentido de orientar caminhos futuros com vistas a um olhar diferenciado para as questões de escrita/reescrita no contexto do Ensino Superior.

Para tanto, o conjunto de dados gerados vai focalizar, em um primeiro momento, as análises das trocas interacionais de construção de conhecimentos sobre os GP (inserções e interações orais entre os participantes sobre a temática), da construção coletiva das listas de constatação e da realização das atividades (SA e SD).

Sobre as atividades realizadas, estas foram estruturadas em duas SA⁷¹ para os GP *biodata* e *résumé* e em uma SD para o GP *cover letter*. As atividades desenvolvidas para o curso estão fundamentadas nos princípios do ISD e desde o início houve a preocupação em organizá-las de forma integrada com vistas a favorecer a apreensão das CL pelos alunos, principalmente no momento da produção textual. Após as discussões realizadas, enfatizamos que os três (3) GP são retomados dentro de um sistema de gêneros, cujo conceito advém da abordagem sócio-retórica de gêneros de texto (BAZERMAN, 2011).

⁷¹ A SA é uma adaptação do modelo de SD preconizado pelos pesquisadores genebrinos, uma vez que as PI dos GP *biodata* e *résumé* foram realizadas após a leitura e análise dos textos de referência.

Julgamos importante ressaltar que as atividades desenvolvidas incluíram: discussões diversas relacionadas ao contexto de produção dos GP, identificação de informações alusivas ao *layout* dos gêneros, elaboração das listas de constatação, explanação linguístico-discursiva, revisão lexical, entre outros.

O segundo momento é dedicado às correções com os pares ou coletivas que dizem respeito à produção escrita dos gêneros, em que trazemos as PI e PF dos GP focalizados (Capítulo 7). O critério de seleção para a composição do *corpus* aqui analisado foi a entrega de todas as versões escritas, ou seja, as duas (primeira e segunda) produções escritas em torno do gênero biodata; a primeira e segunda versões dos *résumés* e, finalmente, os textos referentes às *cover letters* (PI, reescrita e PF).

4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Com o objetivo de visualizar o esquema global deste estudo, nesta seção apresentamos, de forma sintetizada, o itinerário percorrido em nossa pesquisa de doutoramento. O Quadro 8 contempla as perguntas geral e específicas de pesquisa, os dados gerados para a análise e os respectivos procedimentos de análise utilizados em busca de possíveis respostas às questões de pesquisa propostas.

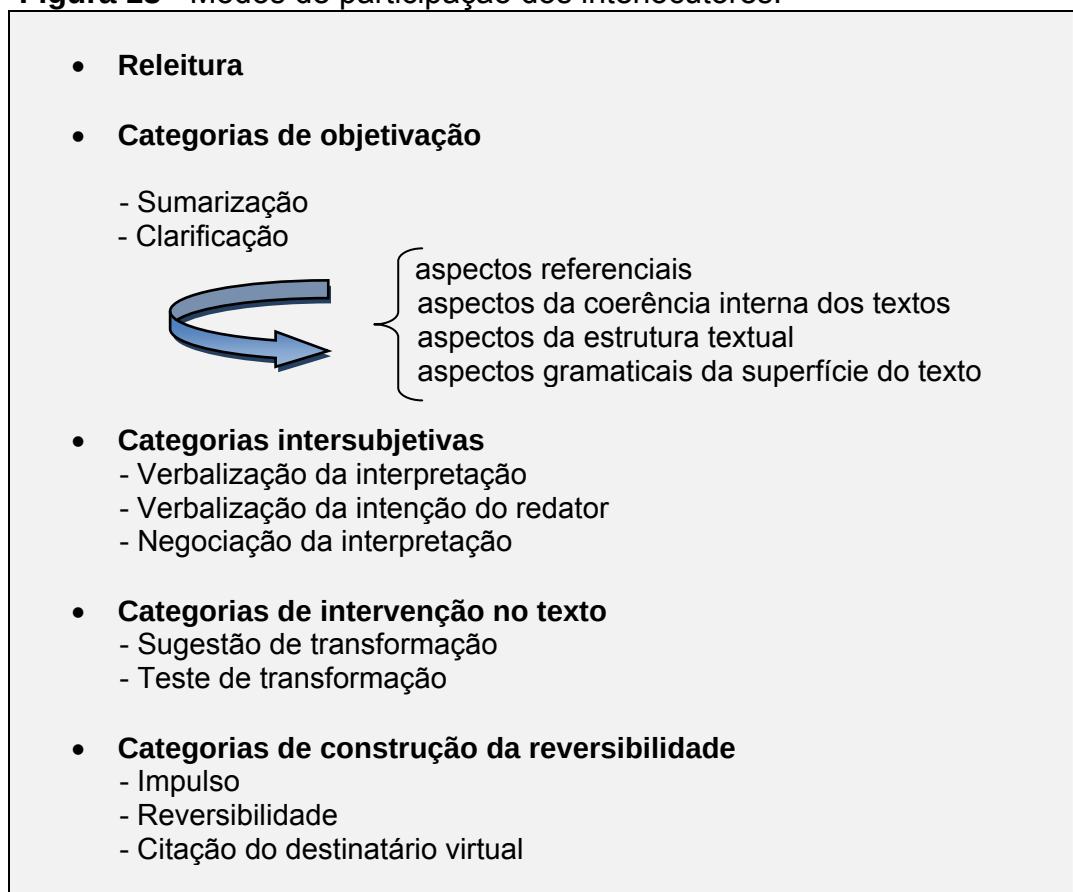
Quadro 8 - Síntese da metodologia da pesquisa.

PERGUNTAS DE PESQUISA		
GERAL	Qual o papel das interações orais e dos instrumentos de mediação (textos de referência, exposições orais e intervenções) no processo de produção dos gêneros profissionais propostos?	
ESPECÍFICAS	DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
1) Como se configuram as dimensões ensináveis dos GP selecionados ao construirmos seus MDG?	Análise de textos de referência alusivos aos três GP retirados de fontes diversas (livros, <i>sites</i> de eventos, anais de eventos impressos e <i>online</i> , entre outros) para fazer o reconhecimento do gênero, de seus contextos de produção e de suas características recorrentes.	Análise do contexto e da infraestrutura textual com a apresentação do plano textual global, tipos de discurso, tipos de sequência; coerência temática com os elementos alusivos à conexão, coesão verbal e nominal; coerência pragmática com a gestão das vozes e modalizações) (BRONCKART, 2012).
2) Que capacidades de linguagem e modos de participação dos interlocutores podem ser identificados nas interações orais ocorridas na realização das atividades (SA e SD) sobre os GP selecionados?	- Interações orais sobre os GP focalizados. - Atividades elaboradas e realizadas pelos alunos para e no curso de extensão.	Análise das CL mobilizadas no curso sobre gêneros de texto da esfera profissional. (DOLZ, PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011); análise das intervenções com base nas categorias dos modos de participação (GARCEZ, 2010) e nos andaimes identificados a partir dos dados de pesquisa.
3) Em que medida as produções textuais foram aprimoradas, levando em conta os instrumentos de mediação utilizados (SA, SD, interações orais, trabalho colaborativo e coletivo de correção textual) no desenvolvimento de um curso sobre escrita acadêmica/profissional em LE?	-Textos escritos alusivos à temática profissional (PI e PF) produzidos pelos alunos; -Inserções, intervenções orais e correções com os pares e/ou coletivas das produções textuais.	- Análise da produção textual dos alunos (PI e PF), a partir das propostas de atividades realizadas pelos participantes do curso (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), considerando: 1) o contexto de produção; 2) o plano textual global; 3) as CL; 4) os elementos que compõem os MDG. - Análise das intervenções para o aprimoramento textual com base nas categorias dos modos de participação (GARCEZ, 2010) e nos andaimes identificados a partir dos dados de pesquisa.

Fonte: A autora.

No que concerne à análise das inserções e interações orais, decidimos utilizar as categorias dos modos de participação dos interlocutores na interação em eventos de comentários sobre textos em progresso proferidos por Garcez (2010, p. 93-97), como aponta a Figura 13.

Figura 13 - Modos de participação dos interlocutores.



Fonte: Garcez (2010).

O primeiro item elencado pela pesquisadora é a *releitura*. Esta é uma etapa fundamental no processo de escrita, uma vez que tal estratégia abarca fragmentos textuais em que são percebidos o entrelaçamento das partes que constituem um texto escrito.

As *categorias de objetivação* dizem respeito aos turnos presentes nos diálogos. Elas se referem ao leitor crítico que se distancia de seu texto e tenta reconstruí-lo em decorrência de alguns esclarecimentos, porém sem explicitar uma avaliação sobre ele. Estas categorias são compostas da *sumarização*, em que por meio da negociação da interpretação, o texto é sintetizado em paráfrases. Outro componente é a *clarificação*, em que não há aspectos subjetivos de valor,

julgamento ou sugestão, mas que traz apontamentos sobre dados específicos e objetivos do texto. A clarificação traz como foco quatro aspectos principais: os *referenciais* (objetivam conferir a veracidade, a lógica e a coerência do conteúdo informacional como conjunto de fatos do mundo real); a *coerência interna do texto* (articulação entre as partes internas do texto); a *estrutura textual* (introdução, desenvolvimento e conclusão) e, for fim, a *estrutura gramatical* (englobando aspectos morfológicos, sintáticos, ortográficos, entre outros).

No que tange às *categorias intersubjetivas*, temos aqui a questão da interpretação, avaliação e julgamento do texto. Há o envolvimento do leitor com a *verbalização da interpretação* (em busca de uma confirmação ou esclarecimento sobre o que foi escrito); a *verbalização da intenção do redator* (esclarecimento ao outro de sua intenção no momento em que fez o registro por escrito, com o uso das expressões *Eu quis dizer, Eu pensei em dizer* (em inglês, *I mean, My point is*)); a *negociação da interpretação* (a negociação pressupõe uma interpretação e o que não foi acordado pelos participantes deve vir acompanhado de uma clarificação) e a *verbalização de julgamento de valor*, com a utilização de expressões como *bom, ótimo* (em inglês, *good, great*), as quais trazem uma carga significativa de compromisso e envolvimento dos participantes.

As *categorias de intervenção no texto* são alusivas aos momentos em que o locutor não apenas faz críticas ao texto, mas interfere na constituição textual com uma *sugestão de transformação*, objetivando o aprimoramento textual do outro, e o uso do *teste de transformação*, ou seja, enquanto o leitor verbaliza possíveis transformações, ele também avalia o texto do colega.

As últimas categorias elencadas são as de *construção da reversibilidade*, de cunho interacionista. No item *impulso*, o interlocutor dá suporte e “encoraja o outro em direção a zonas mais distantes de seu alcance real e independente” (GARCEZ, 2010, p. 96). Isto está estreitamente ligado à ZDP (VIGOTSKI, 2002) e à noção de andaime coletivo (DONATO, 1994). Ainda dentro deste grupo, temos a questão da *reversibilidade* (o escritor distancia-se de seu texto e o vê com se fosse seu leitor para realizar transformações diversas) e a *citação do destinatário virtual* (com a participação de uma terceira figura para a interpretação de seu texto).

Além dos critérios propostos pela autora (2010), apresentamos uma expansão do rol de categorias a partir dos dados gerados durante as discussões

construídas nas aulas. Ao identificar estas categorias, decidimos agrupá-las em sete (7) andaimes distintos com seus respectivos subitens, como mostra o Quadro 9.

Quadro 9 - Agrupamento de andaimes identificados.

Categorias	Andaimes identificados (subitens)
Geração de Ideias	- Geração de ideias sobre a temática; - Identificação do contexto de produção e dos elementos constitutivos dos GP; - Invocação à participação do outro; - Complementação de ideias.
Questionamentos	- Focalização da atenção para temas/itens específicos; - Focalização de pontos de discussão para a realidade dos participantes; - Discussão sobre o contexto de produção dos GP.
Socialização	- Socialização de experiências vivenciadas em diferentes contextos; - Compartilhamento de materiais extras (textos, <i>links</i>, vídeos, entre outros); - Socialização de expressões e conteúdos relacionados.
Estudo de Gêneros	- Relação dos GP focalizados; - Relação dos GP com outros gêneros da área; - Focalização de semelhanças e/ou diferenças entre os contextos de produção e características dos GP em LM e LE; - Comparação entre os GP focalizados.
Negociação da Interpretação⁷²	- Realização de ajustes interacionais; - Sugestão de diferentes formas de abordar o mesmo conteúdo; - Explicação de vocabulário na língua alvo; - Exemplificação de conceitos e/ou questões relacionadas a outros textos e/ou contextos; - Esclarecimento de comentários e/ou pontos obscuros; - Utilização da LM para explicar e/ou traduzir palavras e expressões linguísticas (conhecidas ou desconhecidas utilizadas em contextos específicos).
Correção	- Avaliação da produção textual do outro (com críticas, sugestões, elogios, entre outros), sugerindo formas de alteração no texto; - Apontamentos e/ou comentários sobre problemas e/ou questões de ordem contextual, discursiva e linguístico-discursiva (CL) nas PI e PF.
Retomada	- Repetição de palavras e/ou frases no sentido de enfatizar itens/explicações mencionadas; - Retomada de falas e conteúdos.

Fonte: A autora, com base no *corpus* desta pesquisa.

⁷² Esta denominação advém das categorias intersubjetivas descritas por Garcez (2010).

Na categoria *geração de ideias*, temos as informações e ideias verbalizadas pelos participantes sobre o contexto de produção dos GP e sobre seus elementos constitutivos, em que diferentes posicionamentos são discutidos, refutados e/ou aceitos pelo grupo. Ainda nesta fase, trazemos como subitens a invocação à participação do outro, elicitado, de forma mais enfática no início do curso pela ETA, por nossas inserções e, posteriormente, por todos os integrantes do curso. Temos, também, o item complementação de ideias, o qual se faz presente sempre que novas inserções sobre a temática são proferidas nas trocas interativas.

No que tange à categoria *questionamentos*, pontos de discussão mais específicos sobre a temática são observados, podendo haver confrontação de ideias, seguida de esclarecimentos; levam-se em conta os acordos e os desacordos, os questionamentos e a bagagem intelectual que cada um traz sobre as questões abordadas. Ao final dessa fase, há o reconhecimento, ou não, das perspectivas discutidas sobre o tema em foco.

A categoria *socialização* evidencia todas as experiências já vivenciadas pelos participantes, as quais têm a função de esclarecer, exemplificar e ajudar o outro a compreender melhor as instâncias em que determinado gênero é e/ou pode ser utilizado. Esta fase contempla, também, o compartilhamento de materiais adicionais e a realização de atividades instrucionais utilizadas para a construção do conhecimento. Juntamente a isso, a socialização de expressões e os conteúdos relacionados tem a função de aprimorar o conhecimento linguístico da língua alvo.

A quarta categoria, denominada *estudos de gêneros*, procura estabelecer uma relação dos GP focalizados e, destes, com outros gêneros da área que, trazidos para discussão, visam enumerar possíveis semelhanças e/ou diferenças concernentes aos seus contextos de produção e principais características.

A *negociação da interpretação* apresenta uma estreita relação com o conceito da ZDP (VIGOTSKI, 2002). Os seis (6) subitens que a compõem dizem respeito à construção do conhecimento a partir de um processo dialógico, interacional, de ajuda ao outro e da construção de conhecimentos científicos sobre os textos e contextos em que os referidos GP circulam. Todas as discussões aqui consideradas advêm das trocas interacionais entre os participantes que, ao expor seus pontos de vista, têm a chance de sugerir diferentes formas de abordar o

mesmo conteúdo, exemplificar questões relacionadas e explicar pontos obscuros. Além disso, tem-se o uso da LM como um IM que vem esclarecer palavras, expressões ou situações que porventura não sejam compreendidas pelos participantes.

Com relação à categoria *correção*, esta é usada para fins de avaliação das produções textuais. As sugestões e ideias são proferidas no sentido de trazer mais aprimoramento ao texto do outro, os quais podem ocorrer tanto oralmente (leitura dos textos produzidos) quanto de forma escrita (apontamentos escritos no texto do aluno).

Por fim, a categoria *retomada*, seja de falas e/ou de conteúdos relacionados à temática em estudo, intenciona enfatizar observações feitas no sentido de reciclar itens relevantes na constituição e nos contextos de uso dos GP.

Com respeito às produções escritas, estas são analisadas com base nos critérios propostos pelo ISD (BRONCKART, 2012), nas inserções orais expressas no momento das correções com os pares (FIGUEIREDO, 2001) e/ou no coletivo, nos elementos constituintes das listas de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007) e nas operações de finalização e de ajustamento dos enunciados, compostas pelos itens acréscimo, supressão, substituição e deslocamento (LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013). Com isso, objetivamos observar as dificuldades encontradas nas produções dos alunos, perceber o que eles já conheciam sobre os GP e, ainda, visualizar o progresso e/ou aprimoramento textual ao longo do curso.

Ao finalizar a descrição do percurso metodológico, passamos, na sequência, para o primeiro capítulo de análise, o qual focaliza os MDG dos GP selecionados.

5 MODELOS DIDÁTICOS DOS GÊNEROS PROFISSIONAIS

Genre is a tool for framing challenges that bring students into new domains that are as yet for them unexplored. As creative teachers, desiring to increase our students' rhetorical skill, flexibility, and creativity, our strategic choice of genres [...] can help introduce students into new realms of discourse [...].
(Charles Bazerman, 1997, p. 24)

Neste capítulo, damos início a análise dos dados. O primeiro ponto a ser elencado é a questão da *modelização didática* dos GP. Focalizamos, assim, o gênero biodata com os textos de referência que o representam. Posteriormente, temos o *résumé*, segundo gênero de texto trabalhado no curso PWD, apresentando o modelo didático de gênero com as partes que o compõe para, finalmente, voltar nosso olhar para o gênero *cover letter*. Juntamente aos modelos didáticos elencados, apresentamos as listas de constatação referentes a cada um dos gêneros selecionados para o desenvolvimento deste estudo.

5.1 Os MODELOS DIDÁTICOS DOS GÊNEROS PROFISSIONAIS

O MDG é uma ferramenta essencial para o ensino, pois objetiva orientar a prática docente. É, também, responsável por apontar e descrever as características principais de um determinado gênero de texto, as quais servem de norte para o trabalho de escrita e reescrita textual por parte dos alunos.

Para que possamos elaborar os MDG profissionais escolhidos para esta pesquisa, é necessário que conheçamos as características dos gêneros em questão: “a noção de gênero permite articular a finalidade geral de aprender a comunicar com os meios linguísticos próprios às situações que tornam a comunicação possível” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 177). A partir disso, podemos determinar o que pode e/ou deve ser relevante ensinar para os diferentes grupos de alunos.

Os MDG apresentados neste *corpus* foram elaborados com a finalidade de desenvolver atividades para uma turma de graduandos em Letras em um curso de extensão alusivo à área profissional. Com o objetivo de elencar os elementos similares e as características peculiares de cada um dos três gêneros,

seguem-se as descrições dos GP, com os respectivos MDG elaborados com base nos textos de referência analisados e utilizados para o curso PWD. Diferentemente da biodata, ressaltamos que não foi possível encontrar estudos realizados e material bibliográfico no Brasil sobre os GP *résumé* e *cover letter*⁷³ pesquisados. Essa ausência de referências se deve ao fato de que tais gêneros fazem parte do contexto profissional dos países que falam a LI como LM.

Para o propósito desse estudo e em resposta à nossa primeira pergunta de pesquisa *Como se configuram as dimensões ensináveis dos gêneros profissionais ao construirmos seus MDG?*, nosso foco se volta para as questões referentes ao contexto de produção e para as características da infraestrutura textual relacionadas a cada um dos gêneros elencados.

Iniciamos nossas análises referentes aos três MDG da esfera profissional com a apresentação do gênero biodata.

5.1.1 O Gênero Biodata

A biodata pode ser definida como uma produção escrita em que o autor⁷⁴ fala de si mesmo, fazendo um relato bastante breve de sua vida acadêmica e profissional. Ele/ela apresenta um histórico sobre os dados acadêmicos e profissionais mais relevantes para sua área de interesse e atuação, sempre considerando o objetivo e o público-alvo que quer alcançar. Assim, quando as pessoas são solicitadas a se apresentar por escrito, elas podem fazer uso de uma biodata. Ramos (2012, p. 75) afirma que esse gênero “contribui para a educação e formação de um cidadão crítico e habilidoso no manejo das manifestações discursivas que rodeiam sua vida profissional em sociedade”. Ramos (2012) ainda aponta que, por incorporar informações de natureza pessoal, esse gênero apresenta

⁷³ A maioria dos textos focalizados em nossa busca foram encontrados em *sites* de recrutamento *online* e em universidades que abordam a temática profissional. Buscamos, prioritariamente, os endereços eletrônicos <http://jobsearch.about.com/od/coverlettersamples/a/coverlettsample.htm> e <http://www.career.vt.edu/jobsearchguide/coverlettersamples.html>, com o objetivo de estruturar os conteúdos do curso e analisar alguns dos textos de referência. As informações postadas no *site* da Universidade Monash (Austrália) também foram utilizadas. Além disso, foi realizada uma busca *online* em periódicos internacionais, mas não encontramos informações que pudessem articular a questão desses GP.

⁷⁴ Para se referir ao autor/escritor do texto, o ISD (BRONCKART, 1999) apresenta o termo *agente produtor*, alusivo àquele que está na origem do texto. Esse termo pode aparecer ao longo de nossa exposição.

uma diversidade de elementos léxico-gramaticais alusivos a dados pessoais já familiares para os alunos, demandando, de certa forma, uma recontextualização de elementos anteriormente estudados e conhecidos à área profissional.

Como suporte de veiculação, a biodata pode circular em diferentes esferas sociais. As informações postadas por meio desse gênero de texto podem ser disponibilizadas em publicações de livros, periódicos, *sites*, anais (escritos/*online*) de eventos acadêmicos, ou ainda, como no caso do Brasil, professores e pesquisadores podem postar suas informações, de forma sintetizada, no parágrafo inicial do currículo Lattes.

Com relação às pesquisas realizadas com o GP em estudo, encontramos os trabalhos de Ramos (2012) e Muradas (2013). No primeiro estudo, Ramos (2012) apresenta um relato de uma experiência de desenho e implementação de uma unidade didática. Tendo como pressupostos teóricos a concepção de gêneros de Swales (1990), Bhatia (1993) e Martin (2000), e a concepção de tarefa (ELLIS, 2003; NUNAN, 2004), o estudo foi ministrado de forma semipresencial para alunos de um curso de Letras com habilitação em LI. A parte do curso a distância foi realizada com a utilização da plataforma *Moodle* e a proposta de trabalho foi dividida em três momentos: apresentação (trabalho de familiarização com o gênero proposto); detalhamento (organização retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais) e aplicação (articulação das fases anteriores na realização do trabalho). O artigo apresenta as partes que compõem o gênero, as razões de sua escolha, os textos de referência, as sequências de atividades, além de depoimentos dos participantes acerca do trabalho realizado, com exemplos de produções escritas. Como resultados, a autora evidenciou as atividades de compreensão escrita em relação à estrutura genérica e às formas linguísticas presentes no gênero biodata, o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), as dificuldades em nível gramatical e lexical apresentadas pelos alunos e a sua intenção em repensar novos modos de aprender por meio das novas mídias.

A pesquisa de Muradas (2013) foi realizada com alunos do Ensino Médio de uma instituição particular, a qual procurou investigar o uso da plataforma *Google Docs*, como ferramenta didático-pedagógica na produção escrita em LI, em que os aspectos discursivo-multimodais e léxico-gramaticais foram considerados. Além disso, o estudo buscou avaliar a produção textual como processo cíclico, considerando as etapas de rascunho, primeira versão, revisões e segunda versão,

tomando como base as premissas teóricas da escrita de Hyland (2003, 2007). Os dados foram coletados por meio de questionários aplicados aos participantes, além da observação dos processos colaborativos ocorridos durante a produção escrita. Após o estudo, a autora elencou os elementos observáveis na composição do gênero.

informações de *ordem pessoal*, como nome, idade, local de nascimento, filiação, podendo incluir hobbies, lazer, curiosidades [...], de *cunho acadêmico*, em que o aluno poderá discorrer sobre sua trajetória escolar, mencionando matérias que mais gosta, atividades extracurriculares, rotinas de estudo, planos para a vida universitária e [...] um *caráter profissional*, [...] em que o aluno informa dados pessoais, apresenta histórico do que fez ou faz, relata sua experiência de trabalho (MURADAS, 2013, p. 55).

No caso de nossa pesquisa, a construção do MDG de biodata contou com a análise de 45 textos de referência, os quais foram discutidos com os participantes do curso, cujo resultado sobre seus elementos recorrentes podem ser visualizados no Quadro 13, quando da composição da lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007). Como o curso PWD foi totalmente ministrado em inglês, a maioria dos textos de referência estava redigida na língua alvo. A análise de biodatas em LM também foi realizada, porém em menor escala.

Para que possamos entender melhor a natureza deste gênero acadêmico, o Quadro 10 traz uma amostra dos textos de referência (IM) que foram utilizados no curso sobre escrita acadêmica/profissional.

Quadro 10 - Textos de referência: biodatas.

Biodata	Natureza e fonte de pesquisa
Texto 1 Katerina Vassilopoulou acquired her BA in Greek Philology at the University of Athens. She received her MA in Language Studies from Lancaster University. She is currently a PhD student at Lancaster University and the title of her thesis is "A Cognitive Stylistic Approach to Absurdity in Drama with a particular focus on Ionesco's The Bald Soprano". Her research interests are pragmatics, stylistics and cognitive linguistics.	Congresso Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching. July, 2006. Lancaster, United Kingdom. Disponível em: http://www.lancaster.ac.uk/fass/events/laelpgconference06/biodata.htm. Acesso em: 05 nov. 2013.
Texto 2 David Crystal is one of the world's foremost authorities on language. He is the author of the hugely successful <i>Cambridge encyclopedia of language</i> (1978; second edition 1997), <i>Cambridge encyclopedia of the English language</i> (1995), <i>Language death</i> (2000), <i>Language and the internet</i> (2001) and <i>Shakespeare's words</i> (2002, with Ben Crystal). An internationally renowned writer, journal	Livro CRYSTAL, David. <i>English as a global language</i>. Second Edition. Cambridge University Press, 2003.

editor, lecturer and broadcaster, he received an OBE in 1995 for his services to the study and teaching of the English language. His edited books include several editions of the <i>Cambridge encyclopedia</i> (1990-2000) and related publications, <i>Words on words</i> (2000, with Hilary Crystal) and <i>The new Penguin encyclopedia</i> (2002).	
Texto 3 Charles Bazerman (UCSB) USA is a Professor of Education at the University of California Santa Barbara, Steering Committee Chair of the International Society for the Advancement of Writing Research, and recent chair of the Conference on College Composition and Communication. His books include <i>A Rhetoric of Literate Action</i>, <i>A Theory of Literate Action</i>, <i>The Languages of Edison's Light</i>, <i>Constructing Experience</i>, <i>Shaping Written Knowledge</i>, <i>The Informed Writer</i>, and <i>The Handbook of Research on Writing</i>. Several volumes of his essays have been translated into Portuguese and Spanish, and he has worked with campuses throughout Latin America.	Site do Projeto ILEES Disponível em: http://english.ilees.org/us.html. Acesso em: 21 mar. 2014.
Texto 4 Roxane Helena Rodrigues Rojo fez mestrado e doutorado em linguística aplicada ao ensino de línguas pela PUC-SP. Fez estágio de pós-doutorado em didática de língua materna na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Éducation (FAPSE), da Universidade de Genebra (UNIGE). Professora do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora do CNPq. E-mail: rrojo@iel.unicamp.br.	Autor de capítulo de livro ROJO, R.; BARBOSA, J. P.; COLLINS, H. Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. <i>Gêneros textuais: reflexões e ensino</i>. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
Texto 5 Andressa Brawerman-Albini possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2003), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2006) e doutorado em Letras pela mesma universidade (2012), atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de pronúncia; acento em língua inglesa; treinamento de percepção; testes de percepção. É professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná em regime de dedicação exclusiva;[...] é coordenadora do Projeto Galha-Azul [...]; Edital (061/2010) CAPES/Fulbright, na UTFPR de 2011 a 2014.	Plataforma Lattes Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0904067563497910>. Acesso em: 04 abr. 2014.

Fonte: A autora.

O Quadro 10 aborda cinco (5) textos de referência retirados de fontes diversas: *congressos internacionais*, em que pessoas de diferentes países participam do evento com o objetivo de compartilhar conhecimento e pesquisas científicas; um *livro*, escrito por uma personalidade renomada na área dos estudos da linguagem, em que os dados do autor podem aparecer na primeira página do livro, ao final da obra, ou ainda, no espaço que é comumente chamado de orelha de

livro⁷⁵; *projetos de pesquisa* publicados *online*, em que vários pesquisadores se apresentam e relatam estudos realizados; *capítulo de livro*, em que os estudiosos da área se reúnem em torno de um projeto comum e contribuem na organização de uma coletânea e, por fim, um *texto* especialmente redigido para compor a parte inicial do currículo Lattes, em que profissionais ligados à academia e estudantes universitários apresentam um breve relato de suas produções acadêmicas e áreas de interesse.

Com a existência de tantas possibilidades virtuais, além da disposição de textos em material impresso, como livros e periódicos da área, podemos buscar informações acerca de gêneros de texto variados, os quais podem ser utilizados para fins educacionais. Acreditamos que o gênero biodata se mostra relevante para as práticas sociais da comunidade acadêmica, podendo ser trabalhado nas aulas de produção escrita em LE.

5.1.1.1 Modelo didático do gênero biodata

Para que possamos desenvolver as atividades relacionadas aos GP, é primordial a realização de uma análise detalhada do gênero com o qual vamos trabalhar. Para tanto, devemos conhecer o contexto sócio-histórico de produção desses gêneros, as dimensões ensináveis, além de elencar os elementos principais que venham atender e suprir as necessidades dos alunos. Para tanto, de acordo com a proposta do ISD, o primeiro passo é a organização de um modelo didático de gênero (MDG) que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 69), “[...] trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas”.

Os MDG elaborados neste estudo deram suporte para o desenvolvimento de SA e de uma SD. Apresentamos, na sequência, o primeiro MDG desenvolvido com o contexto de produção do gênero biodata. Salientamos que os elementos que compõem a situação de produção dos gêneros selecionados (primeira coluna de cada um dos quadros) estão fundamentados no método de análise linguística proposto por Bronckart (2012), enquanto o preenchimento com os elementos visualizados na segunda coluna são asserções da pesquisadora.

⁷⁵ A *orelha de livro* é um elemento que pode conter uma curta biografia do(s) autor(es) e apresentar extratos e/ou informações sobre a obra, as quais servem para aguçar a curiosidade do leitor.

Quadro 11 - Contexto de produção das biodatas.

Situação de produção	Biodatas
Autor	Pessoas que fazem um relato da sua vida acadêmica e profissional.
Destinatário	Pessoas interessadas em buscar informações acadêmicas e profissionais sobre o autor.
Objetivo	Apresentar os dados mais relevantes referentes à experiência acadêmica e profissional de uma pessoa.
Conteúdo	Nome, <i>email</i> , afiliação, qualificações, áreas de interesse, publicações, histórico de atribuições anteriores (caso seja relevante).
Possíveis espaços sociais de produção	Residência ou trabalho do autor.
Momento histórico de produção	Informação não encontrada nos textos de referência. Possivelmente escrita anteriormente à realização de um evento, à organização de uma revista. No caso de um periódico ou livro, por exemplo, a biodata é geralmente enviada no momento da submissão do artigo; pode ser atualizada em função de onde a informação será veiculada.
Suporte de veiculação	Livros, periódicos, <i>sites</i> e anais de eventos, currículos acadêmicos e/ou profissionais.

Fonte: A autora, com base em Bronckart (2012).

Em relação à infraestrutura textual das biodatas, é possível observar que o plano textual global apresenta informações pessoais de forma breve e dá mais ênfase aos aspectos profissionais e acadêmicos, fazendo com que o leitor tenha uma imagem do/da autor/autora e da relevância que tais dados têm para a comunidade em que está inserido/a.

O Quadro 12⁷⁶ aponta os principais elementos que compõem uma biodata.

⁷⁶ Os elementos que compõem os quadros alusivos às características dos gêneros selecionados (primeira coluna) estão fundamentados em Bronckart (2012). A segunda coluna, alusiva aos elementos identificados nos GP, foi elaborada pela pesquisadora.

Quadro 12 - Características do gênero biodata.

Itens	Características
Gênero	Biodata
Objetivo	Elencar informações acadêmicas e profissionais relacionadas ao propósito de um livro, periódico, <i>site</i> , anais de um evento (outros projetos).
Plano textual global	Exposição de dados acadêmicos e profissionais (nome, afiliação, descrição de informações acadêmicas e profissionais, áreas de interesse, <i>email</i> para contato).
Tipo de discurso predominante	Discurso teórico
Tipo de sequência	Descritiva
Coesão nominal	Anáforas nominais e pronominais.
Coesão verbal	Uso da 3ª pessoa do singular no presente simples do indicativo (predominante), presente contínuo, pretérito perfeito (<i>present perfect</i>) e/ou passado simples (menos comum).
Vozes⁷⁷	Agente produtor interessado em expor seus dados acadêmicos e profissionais; destinatários diversos, principalmente aqueles interessados em saber fatos sobre a vida acadêmica e profissional de uma pessoa.
Escolha lexical	Relacionados à temática acadêmica e profissional.

Fonte: A autora, com base em Bronckart (2012).

As marcas linguísticas e discursivas dos textos analisados são evidenciadas pelo uso do presente simples do indicativo, tempo verbal predominante, seguido do presente contínuo e do pretérito perfeito (*present perfect* ou *simple past*), menos comum em todas as amostras analisadas. Portanto, temos um texto marcado predominantemente pelo tipo de discurso teórico.

Por haver um distanciamento do autor ao relatar sua história na terceira pessoa do singular, não fazendo, em nenhum momento, o uso do pronome pessoa *eu*), tem-se o uso constante de anáforas nominais e pronominais. Porém, no

⁷⁷ Quando escrevemos um texto, nem sempre sabemos quem é o nosso interlocutor concreto, mas temos uma imagem construída sobre ele. Assim, os destinatários para quem o produtor do texto se dirige são muitos e, dentro da esfera acadêmica, em que uma biodata pode circular, nossos possíveis interlocutores podem ser colegas de classe, professores, pesquisadores, organizadores de eventos científicos, entre outros. Ao focalizarmos a questão das vozes nos GP, nos remetemos à perspectiva do interlocutor *ideal/virtual* (BAKHITIN; VOLOCHINOV, 1992), cujo texto é escrito para alguém que não conhecemos, mas temos consciência de que ele está sempre presente, norteando e interferindo, de certa forma, no trabalho de escrita do agente produtor.

caso do texto de referência número 5, alusivo às informações postadas na plataforma Lattes, a autora omite o uso do pronome pessoal *ela* e inicia uma nova frase, fazendo uso, apenas, do verbo de ligação na terceira pessoa do singular do modo indicativo, o que é plausível e possível em língua portuguesa. Tal fenômeno não acontece em LI, sendo obrigatória a presença de um sujeito na frase, seja em forma de um nome, pronome, ou anáforas nominais ou pronominais.

Ao observarmos a composição textual descrita no Quadro 10, essa está relacionada ao ato de descrever fatos sobre si, obedecendo a uma ordem cronológica, a qual resulta no uso da sequência descritiva.

As vozes encontradas nos textos de referência são praticamente duas: a do *agente produtor*, interessado em expor sua vida acadêmica e profissional, que pode não ter em mente um *leitor* particular, mas, leitores interessados em saber fatos acadêmicos e profissionais do produtor de um texto. Sobre o agente produtor, não temos como saber ao certo quem realmente expõe as informações na modalidade escrita do texto, ou seja, se é o(a) próprio(a) autor(a) que posta as informações referentes às inúmeras atividades já realizadas, ou, se uma terceira pessoa seria responsável por descrever a vida acadêmica/profissional do(a) autor(a).

Com relação à temática, essa se volta, praticamente, para a área de interesse de atuação do profissional e aos dados acadêmicos e profissionais do(a) autor(a). Sobre a sua extensão, o formato do texto pode variar e, com base nos textos de referência analisados pelos participantes do curso, verificamos que as informações postadas são descritas de forma breve, em torno de cinco a dez (5-10) linhas, sem paragrafação e com alinhamento justificado do texto.

A lista de constatação, construída anteriormente à realização das atividades de produção escrita (PI do GP) e elaborada coletivamente pelos participantes do curso, é ilustrada no Quadro 13. Ressaltamos que, além da pesquisa ter sido realizada primordialmente na área de línguas e linguística aplicada, textos de referência relacionados às áreas da saúde e da engenharia foram também consultados para que pudéssemos ter uma visão de como o GP é construído.

Assim, após a discussão sobre os elementos que contemplam o formato de uma biodata, apresentamos as partes que o constituem. Ressaltamos que o Quadro 13 traz excertos dos textos de referência que compõem o Quadro 10, os quais objetivam exemplificar cada um dos itens elencados.

Quadro 13 - Lista de constatação do GP biodata: itens e exemplos.

Itens	Exemplos
<i>Name</i>	<i>Katerina Vassilopoulou [...]</i> (Texto1)
<i>Affiliation</i>	<i>Charles Bazerman (UCSB) USA is a Professor of Education at the University of California Santa Barbara, Steering Committee Chair of the International Society for the Advancement of Writing Research, and recent chair of the Conference on College Composition and Communication.</i> (Texto 3)
<i>Academic information</i>	<i>She received her MA in Language Studies from Lancaster University. She is currently a PhD student at Lancaster University [...].</i> (Texto 1)
<i>Professional experiences</i>	<i>[...] É professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná [...]; é coordenadora do Projeto Gralha-Azul [...].</i> (Texto 5)
<i>Areas of interest</i>	<i>Her research interests are pragmatics, stylistics and cognitive linguistics.</i> (Texto1)
<i>Ongoing/Ended projects</i>	<i>[...] é coordenadora do Projeto Gralha-Azul [...]; Edital (061/2010) CAPES/Fulbright, na UTFPR de 2011 a 2014.</i> (Texto 5)

Fonte: A autora.

Com base nos textos de referência analisados, os participantes chegaram à conclusão que uma biodata pode apresentar seis (6) itens principais: o *nome*, o qual serve para identificar a pessoa que está redigindo o texto, ou sobre o qual trata o texto; em segundo lugar, temos a recorrência da *afiliação* à qual a pessoa pertence, seja uma instituição de ensino, ou uma informação notória que reconhece o trabalho realizado pela pessoa; logo após, temos as *informações acadêmicas* e *experiências profissionais*, as quais servem para apresentar, de forma breve, as conquistas mais relevantes do sujeito para a área de interesse, seja para uma revista, composição de um livro, ou um congresso, por exemplo. Outros dois itens que merecem destaque dentro da construção textual são as *áreas de interesse* e os *projetos* que se encontram em andamento, ou aqueles já finalizados, os quais têm ligação direta com as atividades realizadas pela pessoa.

As discussões no grupo apontam, ainda, para outro elemento que pode compor uma biodata: a publicação. Essa, porém, não se mostra um item recorrente nos textos analisados e, por poder ser alocado dentro das informações acadêmicas do agente produtor, pode não aparecer no corpo do texto. Salientamos que todos os tópicos por nós identificados servem de parâmetro para os alunos no momento da escrita e refacção textual.

Dando prosseguimento aos GP analisados, passamos para a análise do gênero *résumé*, o segundo a ser abordado e produzido no curso PWD.

5.1.2 O Gênero *Résumé*

Além da biodata, GP anteriormente mencionado neste estudo, outro gênero de texto abordado e produzido pelos alunos no curso de extensão foi o gênero *résumé*, o qual também focaliza as realizações de cunho profissional e acadêmico de uma pessoa. As informações não se encontram descritas em forma de um texto narrativo, mas, de modo topicalizado, em que os itens mencionados pelo agente produtor aparecem separadamente.

Buscamos na literatura e em pesquisas na *internet* possíveis descrições desse GP, porém tivemos dificuldades no sentido de encontrar uma conceituação. Assim, após a análise dos textos de referência, apresentamos a definição do gênero *résumé*⁷⁸, como um documento utilizado pelas pessoas que desejam apresentar um relato breve e direto sobre sua vida profissional e acadêmica. Seu objetivo está em informar o leitor sobre as principais atividades profissionais e acadêmicas realizadas pelo sujeito que deseja entrar no mundo do trabalho, ou, ainda, buscar um novo emprego. Assim, no momento em que estiver organizando o seu *résumé*, o candidato deve mencionar seu histórico profissional, habilidades e conquistas relacionadas à vaga a que está se candidatando.

Considerando o contexto brasileiro, seu estilo composicional apresenta traços semelhantes ao *curriculum vitae*⁷⁹ (CV) em língua portuguesa e, até mesmo, ao currículo Lattes⁸⁰, gênero escrito e compartilhado no meio virtual

⁷⁸ O termo *résumé* pode ser pronunciado de duas maneiras: /'ʁɛzʊmei/, *REZ-u-may* ou /ʁɛzʊ'mei/. As duas formas são utilizadas e perfeitamente inteligíveis para os falantes de LI.

⁷⁹ O *curriculum vitae* é um documento escrito no qual constam os principais dados pessoais de uma pessoa, o resumo de sua vida escolar e acadêmica e informações alusivas à sua experiência profissional. Essa expressão vem do latim e significa, literalmente, *resumo da vida*. Pode ser denominado apenas de currículo ou indicado pelas iniciais CV. Na Inglaterra, o CV significa *the course of my life*, traduzido para o português como *a trajetória da minha vida*. Nos Estados Unidos, o termo *résumé* tem sua origem na língua francesa *summary*, o qual pode ser traduzido pela palavra *resumo*.

⁸⁰ A Plataforma Lattes, criada e mantida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), integra as bases de dados de currículos, grupos de pesquisa e instituições, em um único sistema de informações, das áreas de Ciência e Tecnologia no Brasil. A plataforma serve para facilitar as ações de planejamento, gestão e operacionalização de fomento à pesquisa, principalmente para as universidades federais e estaduais, e em instituições de ensino e pesquisa. Ao acessar a Plataforma Lattes, as pessoas têm a chance de conhecer a produção acadêmica de docentes e pesquisadores em geral, por grupos de pesquisa em qualquer lugar do país, além de

muito utilizado por alunos, professores e pesquisadores que postam informações sobre suas realizações acadêmicas e profissionais. Quanto às peculiaridades de um CV, podemos dizer que é um documento mais detalhado sobre a carreira de uma pessoa, incluindo dados sobre suas notas acadêmicas, onde estudou e outras conquistas, como premiações ou honrarias. Pode conter, também, informações relacionadas a seus *hobbies* e interesses, ou seja, o CV apresenta uma visão ampla da trajetória de vida da pessoa. É utilizado independentemente do cargo para o qual a pessoa está se candidatando e os dados são, constantemente, atualizados, porém, não descartados.

Em LI, o *résumé* não caminha sozinho (WHITCOMB, 2010) e, juntamente a ele, podem ser agregados outros dois gêneros de igual importância: a carta de apresentação (*cover letter*) e o formulário de apresentação (*application form*), etapas anteriores a uma entrevista de emprego. O gênero *résumé* pode ser comparado ao CV utilizado em outros países, como nos Estados Unidos, Canadá e Austrália. Todavia, nos contextos de LI, é apresentado de forma bastante sucinta, podendo conter no máximo duas (2) páginas de extensão.

Além do *résumé* e/ou currículo escrito e impresso pelo candidato à procura de um emprego, há, também, a possibilidade de o autor redigir um currículo *online*, o qual pode ser preenchido na página virtual de uma empresa, ou em um *site* de recrutamento *online*, cujas informações ficam armazenadas em um sistema, podendo o recrutador ter acesso a esses dados sempre que necessário.

As diferenças entre as formas de se organizar um *résumé* podem ser feitas de duas maneiras. A primeira diz respeito à elaboração de um *currículo online*, em que o candidato pode listar todas as experiências acadêmicas e profissionais que desejar, sem a necessidade de sintetizar o conteúdo relacionado às suas experiências, ou de selecionar as informações mais relevantes. Desta forma, no momento em que o recrutador estiver analisando os dados postados, desde o início da vida acadêmica e/ou profissional do proponente, essas informações poderão ser facilmente encontradas. O *currículo impresso*, por sua vez,

sua participação em projetos e eventos científicos e os órgãos de fomento. Ao consultá-lo, o leitor pode, também, realizar uma avaliação da produção científica do pesquisador. A Plataforma Lattes foi assim denominada para homenagear o paranaense César Lattes, um dos mais ilustres físicos brasileiros e considerado um dos criadores do CNPq. O CNPq vincula os currículos Lattes com o INPI para apresentação dinâmica das patentes de registro dos pesquisadores, com o SciELO, LILACS e MEDLINE para leitura dos textos completos publicados pelos pesquisadores (e para vínculo com os currículos dos coautores) e com as universidades, para vínculo com bases institucionais desses pesquisadores.

deve ser organizado de forma resumida e destacar as informações mais relevantes para a posição pretendida, pois muitas páginas com dados desnecessários podem desviar a atenção do recrutador, fazendo com que ele descarte a possibilidade de um contato posterior.

Whitcomb (2010) apresenta diferentes formas de tipos básicos de *résumés* que podem ser utilizados por um candidato a uma vaga de emprego, independentemente da área profissional pretendida. O candidato tem a chance de escolher a forma de postar suas informações, por meio de um *résumé* de ordem *cronológica*, *funcional*, *de combinação*, ou, ainda, um formato de *résumé direcionado*. Os dados que compõem cada um deles aparecem de forma bastante similar, mas, ao olharmos para o formato dos quatro tipos elencados, é possível visualizar pequenas diferenças.

Vejamos a Figura 14 que traz a definição de cada um deles.

Figura 14 - Tipos de *resumes*.***Résumé cronológico (chronological résumé)***

Faz uma apresentação de dados históricos profissionais, de acordo com as posições mais recentes ocupadas pelo candidato. É o tipo mais utilizado e o preferido dos empregadores, justamente por mostrar as informações de forma clara; pode incluir o objetivo ou um resumo sobre a carreira pretendida. Os tópicos alusivos à educação, certificações e habilidades são listados após o item experiência.

Résumé funcional (functional résumé)

Concentra-se nos itens habilidades e experiência, deixando de lado a questão cronológica dos fatos. É geralmente usado por candidatos que estão mudando de carreira ou que têm lacunas na sua história profissional. Desta forma, as habilidades e capacidades específicas são enfatizadas para destacar o potencial e a competência do funcionário; o foco está nas habilidades reais que o candidato possui.

Résumé de combinação (combination résumé)

Apresenta, primeiramente, as habilidades e experiências do candidato; os itens alusivos à história profissional da pessoa aparece logo em seguida, dentro de uma ordem cronológica. Ao fazer uso deste tipo de *résumé*, o candidato pode destacar as habilidades relevantes para o trabalho pretendido e o histórico de trabalho, o qual será analisado pelos empregadores. É normalmente dividido em duas partes: a primeira parte é semelhante a um currículo funcional na medida em que destaca as habilidades, realizações e qualificações do candidato; a segunda parte mostra a linha do tempo referente à experiência de trabalho. Neste tipo de *résumé*, as habilidades e capacidades são visivelmente percebidas pelo recrutador.

Résumé alvo (targeted résumé)

Focaliza uma vaga de emprego específica. O *résumé* alvo é escrito para destacar as habilidades e experiências relevantes para uma determinada posição. Além disso, uma carta de apresentação direcionada (*targeted cover letter*) pode acompanhar o currículo a ser enviado para a posição preterida.

Fonte: A autora, com base em Whitcomb (2010).

As descrições dos *résumés* trazem características semelhantes, no sentido de que todos apresentam informações acadêmicas e profissionais do candidato que está à procura de um emprego. Algumas peculiaridades podem ser elencadas: a posição das informações descritas no documento por ordem de importância; maior ênfase nas habilidades que o candidato possui para a posição pretendida; separação de itens (*résumé* de combinação) para uma leitura mais direta por parte do recrutador e acompanhamento de outras formas de relatos da vida profissional e acadêmica, como o caso de uma carta de apresentação, por exemplo.

Com o objetivo de melhor compreender a natureza desse GP e obter outras informações sobre sua construção textual, textos de referência (IM) foram selecionados e analisados. Além disso, vídeos postados em *sites* profissionais foram examinados e utilizados em sala. Assim, para ilustrar a configuração desse gênero de texto, apresentamos um dos textos de referência selecionados para o curso de escrita acadêmica/profissional, o qual pode ser visualizado no quadro a seguir. Ele diz respeito à posição de repositor de roupas (*retail position*) e se enquadra na classificação de um *résumé* cronológico.

Quadro 14 - Texto de referência: *resume*.

Paul Jones 6 Pine Street Arlington, VA 12333 555.555.5555 (home) 566.486.2222 (cell) email:phjones@vacapp.com Experience <i>Key Holder, Montblanc</i> April 2009 – Present Opened new specialty boutique • Place orders to restock merchandise and handle receiving of products • Manage payroll, scheduling, reports, email, inventory, and maintain clientele book and records • Integrate new register functions • Extensive work with visual standards and merchandising high-ticket items <i>Sales Associate, Nordstrom - Collectors and Couture Departments</i> July 2007 - April 2009 • Merchandised designer women's wear • Set-up trunk shows and attended clinics for new incoming fashion lines • Worked with tailors and seamstresses for fittings • Scheduled private shopping appointments with high-end customers <i>Bartender, Jigg's Corner</i> February 2005 - July 2007 • Provided customer service in fast-paced bar atmosphere • Maintained and restocked inventory • Administrative responsibilities included processing hour and tip information for payroll and closing register Education <i>Bachelor of Arts, Ramapo College, Arlington, VA</i> Computer Skills Experience with social media and internet research	

Fonte: Site <http://jobsearch.about.com/library/samples/blretailresume.htm>.

O *résumé* aqui exemplificado apresenta as realizações profissionais do candidato, as quais são postadas do item mais atual para os dados menos recentes. As questões alusivas às informações educacionais e habilidades são elencadas posteriormente. Todos os dados aparecem em forma de tópicos e são alusivos à posição profissional almejada. Partimos, agora, para a apresentação do MDG *résumé*.

5.1.2.1 Modelo didático do gênero *résumé*

Seguindo as mesmas configurações alusivas ao gênero biodata (contexto de produção e características), apresentamos o MDG do gênero *résumé*. Ressaltamos que a construção desse MDG contou com a análise de dez (10) textos de referência, todos redigidos em LI.

Quadro 15 - Contexto de produção dos *resumes*.

Situação de produção	Résumés
Autor	Candidatos à procura de um emprego.
Destinatário	Recursos Humanos de empresas ou pessoas responsáveis por selecionar candidatos a uma vaga de emprego.
Objetivo	Apresentar, de forma clara e sucinta, a experiência profissional e acadêmica do candidato.
Conteúdo	Informações pessoais (nome, endereço, telefone, <i>email</i>), profissionais (histórico de atribuições anteriores) e acadêmicas (qualificações).
Possíveis espaços sociais de produção	Residência ou ambiente acadêmico e/ou profissional do autor. Devido à tecnologia, muitos deles podem ser escritos e encaminhados virtualmente, sem o contato direto com o empregador.
Momento histórico de produção	Informação não encontrada nos textos de referência. Possivelmente escrito a partir de um edital que descreve as vagas disponíveis em uma empresa. Escrito anteriormente à entrevista de emprego.
Suporte de veiculação	Correio ou endereço eletrônico (<i>email</i>); <i>sites</i> de recrutamento <i>online</i> ; páginas virtuais.

Fonte: A autora, com base em Bronckart (2012).

No tocante à infraestrutura textual, observamos que o plano textual global dos *résumés* analisados trazem, basicamente, em sua composição, informações pessoais, resumo das qualificações, itens relacionados à experiência profissional e histórico acadêmico do candidato. Os dados listados são apresentados

de forma clara, sucinta e topicalizada, podendo conter informações extras que venham a somar em termos de qualificação profissional para a posição preterida.

O Quadro 16 ilustra os principais elementos que compõem o GP.

Quadro 16 - Características do gênero *resume*.

Itens	Características
Gênero	<i>Résumé</i>
Objetivo	Elencar informações acadêmicas e profissionais relacionadas à uma posição específica de emprego.
Plano textual global	Exposição de dados pessoais (nome, endereço, telefone); experiência profissional, informações acadêmicas e habilidades.
Tipo de discurso predominante	Discurso teórico
Tipo de sequência	Descritiva
Coesão nominal	Ausência de anáforas nominais e pronominais.
Coesão verbal	Uso da 3ª pessoa do singular no presente simples do indicativo (ações recentes); pretérito imperfeito do indicativo (ações passadas); verbo no infinitivo para ações futuras.
Vozes	Pessoas interessadas em expor seus dados pessoais, profissionais e acadêmicos; possíveis destinatários (recrutadores e/ou leitores) interessados em saber informações sobre o candidato que busca uma vaga de emprego.
Escolha lexical	Relacionados às temáticas acadêmica e profissional.

Fonte: A autora, com base em Bronckart (2012).

Tomando como referência o *résumé* apresentado no Quadro 14, visualizamos que o nome do candidato aparece em primeiro lugar (em negrito), seguido das informações pessoais, sendo que todos esses dados se encontram centralizados no texto. Em relação às qualificações, itens relacionados à experiência profissional e habilidades apresentadas, estas aparecem alinhadas à esquerda da página. Com o intuito de facilitar a leitura e chamar a atenção do recrutador para as diferentes seções que compõem seu *résumé*, o agente produtor pode estilizar seu texto, fazendo uso de fontes diversas (itálico, negrito, tamanho da letras).

Como é possível perceber, a estrutura composicional não aparece em forma de um texto, com parágrafos e conectores interligando as partes a serem descritas, como o caso do gênero biodata, por exemplo. As informações são construídas em forma de itens (topicalizados) e apresentam propriedades linguísticas particulares, como a ausência do pronome pessoal de terceira pessoa (*he*, em inglês). Uma vez que os dados referentes à vida profissional e acadêmica do candidato aparecem, de certa forma, enumeradas no corpo do texto, podemos dizer que estes podem ser alocados no que Bronckart (2012) chama de *outras formas de planificação*, constituídas pelos *scripts* e esquematizações.

O texto também não faz uso de anáforas nominais ou pronominais, mas ao analisar as conjugações verbais presentes nesse gênero, percebemos que está escrito na 3ª pessoa do singular. Os tempos verbais predominantes são dois: o presente simples do modo indicativo, indicando as ações recentes, quando o candidato faz referência a seu emprego atual. O pretérito imperfeito do modo indicativo também é utilizado, o qual se refere às ações passadas, relacionadas às posições que ele ocupava nos empregos anteriores ao de repositor de roupas. Como há a ausência de implicação e por pertencer a ordem do expor, o gênero *résumé* é considerado um exemplo do tipo de discurso teórico.

Com relação às sequências prototípicas (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012), alocamos esse GP dentro da sequência descritiva. Segundo Adam (2008, p. 215), a descrição foi pulverizada em muitas outras subcategorias e, desta forma, podemos descrever pessoas, coisas, lugares, animais, plantas e questões referentes ao tempo. O candidato, ao apresentar sua vida profissional em forma de tópicos, descreve suas atribuições ao longo dos anos. Essa descrição vem acompanhada de um encadeamento temporal mais forte que se mostra relevante aos olhos do leitor, pois este, além de visualizar o tempo em que o candidato ficou lotado em uma determinada empresa, pode também obter informações sobre o local e as atividades desenvolvidas pelo agente produtor.

As vozes encontradas nos textos de referência são praticamente duas: a do agente produtor, interessado em expor os dados mais relevantes sobre sua vida profissional e relacionadas à posição preterida e a voz do leitor que, devido à sua função de recrutador dentro de uma empresa, analisa de forma criteriosa as informações profissionais e acadêmicas elencadas pelo candidato.

Após a descrição das principais características que compõem o formato de um *résumé*, apresentamos a estrutura composicional deste GP no Quadro 17, referente à lista de constatação.

Quadro 17 - Lista de constatação do GP *résumé*: itens e exemplos.

Itens	Exemplos
<i>Personal information</i>	<i>Paul Jones (Quadro 14)</i>
<i>Qualifications/Education</i>	<i>Bachelor of Arts, Ramapo College (Quadro 14)</i>
<i>Professional experience (Employment history)</i>	<i>Key Holder - April 2009 – Present; Sales Associate - July 2007 - April 2009; Bartender - February 2005 - July 2007 (Quadro 14)</i>
<i>Publications</i>	<i>Common Career-Killer Mistakes Women Make, self published job search pamphlet, 2006 (Anexo B – Texto 22)</i>
<i>Participation in events</i>	<i>Making the Mark, Africa-America Student Recruitment Conference, University of Indiana, 2005 (Anexo B – Texto 23)</i>
<i>Applicable skills</i>	<i>Computer Skills Experience with social media and internet research (Quadro 14)</i>
<i>Further information (committees, affiliations)</i>	<i>Memberships 9/02 – present APICS, The Association for Operations Management (Anexo B – Texto 13)</i>

Fonte: A autora.

Com base na análise dos textos trabalhados no curso, os participantes concluíram que um *résumé* pode conter sete (7) itens principais, sendo que os três (3) primeiros são essenciais na composição deste GP. As *informações pessoais* aparecem em primeiro lugar e servem para o candidato se apresentar e poder ser contatado, posteriormente, pelas pessoas responsáveis pelo setor de recrutamento de uma empresa, por exemplo. O segundo item diz respeito à *qualificação acadêmica*, em que o interessado vai listar os cursos realizados que o qualificam para a posição pretendida. O próximo item é alusivo a sua *experiência profissional*, em que são listadas as diferentes oportunidades de emprego e as posições ocupadas ao longo de sua vida profissional. Com relação aos itens *publicações* e *participação em eventos*, estes podem aparecer em alguns tipos de *résumés*, principalmente aqueles que possuem um teor mais acadêmico. O sexto

item se refere às *habilidades*⁸¹ que o candidato possui, o qual se mostra compulsório na maioria dos textos de referência analisados, podendo elencar, como exemplo, suas habilidades linguísticas (é fluente em espanhol, fala razoavelmente bem o alemão). O último item, denominado *informações adicionais*, é opcional e versa sobre outras informações que o candidato tem a chance de apresentar, as quais podem complementar seu *résumé* com dados relevantes para a posição preterida.

Outro item que apareceu em alguns textos de referência encontrados em *sites* alusivos à temática foi a questão do *objetivo* (*objective* ou *goal*), o qual está relacionado diretamente à vaga de emprego pretendida. Nesta seção, o candidato pode apresentar os objetivos que deseja/quer alcançar dentro da empresa, caso venha a fazer parte da equipe de funcionários que lá atuam.

Ao finalizarmos nossa explanação sobre GP *résumé*, passamos para o terceiro GP abordado: o gênero *cover letter*. Nas palavras de Whitcomb⁸² (2010, p. 463), os dois gêneros apresentam uma íntima relação de complementaridade.

As *cover letters* são um componente crítico de seu arsenal de instrumentos utilizados para a procura de um emprego e uma companhia necessária a seu *résumé*. Uma boa *cover letter* complementa seu *résumé* e incentiva o recrutador a ler tudo o que a pessoa apresenta nos textos. Uma ótima *cover letter* revela o entendimento das necessidades do empregador e dá indicações sobre seu profissionalismo e estilo. Uma *cover letter* mágica faz tudo isso e muito mais, levando o candidato ir muito mais além [...].

Nessa citação, percebemos que os dois GP caminham lado a lado, complementando e reforçando as informações neles apresentadas.

5.1.3 O Gênero *Cover Letter*

Antes de abordar o gênero *cover letter* de maneira mais aprofundada, vale ressaltar que este faz parte do gênero maior *carta*, considerado

⁸¹ Esta parte pode ser comparada à seção referente aos Dados Gerais do CV Lattes. Este item, além de retratar a 'Identificação, Endereço, Prêmios e Títulos' do pesquisador, contem o item 'Idioma', o qual permite que a pessoa faça um breve relato das LE que consegue 'compreender, falar, ler e escrever', bem como listar o nível de proficiência de cada uma das línguas mencionadas.

⁸² No original: "Cover letters are a critical component of your job search arsenal and a necessary companion to your *résumé*. A good cover letter complements your *résumé* and encourages the recipient to read everything you have presented. A great cover letter [...] reveals the understanding of the employer's needs, and hints at your professionalism and style. A magical cover letter does all of the above and more, propelling you "far 'above' the madding crowd". (Tradução nossa). Ao finalizar sua exposição, a autora faz alusão à obra *Far From The Madding Crowd* (1874), do escritor inglês Thomas Hardy (1840-1928).

uma das formas mais antigas de comunicação entre as pessoas. Em função de necessidades sociais, históricas e culturais, a carta tem sido utilizada para diferentes fins e, justamente em razão de sua dinamicidade, este gênero de texto originou uma diversidade de outros gêneros. Silva (1997), ao analisar cartas de forma mais generalizada, sugere que esses outros gêneros advindos de um gênero maior podem ser considerados *subgêneros*, devido à sua estrutura básica (seção de contato, núcleo e seção de despedida), com diferentes formas de realização.

Inúmeros são os exemplos de cartas que percorrem as diferentes esferas sociais, dentre os quais citamos a carta pessoal, carta de amor, carta ao leitor, carta de reclamação, carta de apresentação, carta de cobrança, entre outros. Observamos que o gênero *carta* pode ser utilizado em uma infinidade de situações comunicacionais, podendo circular nos diversos eventos sociais a que somos expostos. Elas perpassam diferentes campos de atividade e apresentam funções e intenções comunicativas variadas. Bazerman⁸³ (2011), ao retratar esse gênero de texto de forma particular em sua obra *Gêneros textuais, tipificação e interação*, afirma que

a carta, com sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas [...], parece ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver – tornando novos usos socialmente inteligíveis, enquanto permite que a forma de comunicação caminhe em novas direções. (BAZERMAN, 2011, p. 89-90)

Ao caminhar em novas direções, o gênero *carta* não percorre somente a via de comunicação realizada pelos correios dos diferentes países, mas atualmente, com toda a tecnologia que nos cerca, muitas delas passaram a circular também e, principalmente, no ambiente virtual.

No que concerne o gênero *cover letter*, este é muito utilizado no cenário profissional dos países que falam a LI e é amplamente veiculado nos *sites* de recrutamento *online*. Similarmente ao que apresentamos sobre os demais gêneros, realizamos uma busca por estudos relacionados no contexto brasileiro, porém não foi possível encontrar nenhuma referência bibliográfica sobre este GP.

⁸³ Em *Cartas e a Base Social de Gêneros Diferenciados*, Capítulo 4 da obra mencionada, o pesquisador americano Charles Bazerman, conhecido por suas reflexões de natureza sócio-retórica, apresenta um panorama histórico-cultural para explicar como as cartas deram origem a vários gêneros da escrita que vivenciamos hoje. Esse capítulo focaliza a noção de gêneros como formas tipificadas que descendem de formas previamente existentes.

Segundo o agrupamento de gêneros por domínios discursivos⁸⁴ e modalidades apresentado por Marcuschi (2008, p. 194-196), o gênero em questão parece apresentar elementos e um formato semelhantes ao de uma *carta de apresentação*, a qual se situa na modalidade escrita, pertencendo, assim, ao domínio discursivo instrucional (científico, acadêmico e educacional). Ela é, na verdade, “uma variação do gênero de origem” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 70).

As cartas de apresentação são geralmente acompanhadas pelo currículo de uma pessoa e são persuasivas por natureza, pois “almejam obter uma dada resposta, neste caso, um convite para uma entrevista de emprego” (BHATIA, 1993, p.145).

Após estas considerações, descrevemos, na sequência, o MDG do terceiro GP focalizado no curso PWD.

5.1.3.1 Modelo didático do gênero *cover letter*

O Quadro 18 traz a visualização de um dos textos de referência utilizados em sala de aula sobre o gênero *cover letter*. Ele faz parte de uma seleção de um conjunto de sete (7) textos analisados pelos participantes do curso PWD. Dentre as várias opções de *cover letters* que o *site* da Universidade Monash⁸⁵ (Austrália) oferece nas diferentes áreas do conhecimento (Medicina, Engenharia ou Direito), nossa opção de escolha diz respeito à área da Educação.

Visualizemos, então, um exemplo de *cover letter* referente a uma posição a ser ocupada por um professor em uma escola primária. A chamada *online* foi realizada por uma empresa responsável por recrutar candidatos.

⁸⁴ Para o linguista, a expressão *domínio discursivo* é utilizada para “designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos” (MARCUSCHI, 2010, p. 24).

⁸⁵ Realizamos buscas em diferentes universidades, mas optamos por escolher o *site* da Universidade Monash por apresentar uma gama de *cover letters* referentes às mais diversas áreas do conhecimento. Para outras informações sobre a universidade e sobre o rol de *cover letters* encontradas, acessar <http://www.monash.edu.au/careers/assets/docs/samples/education-cover-letter.pdf>.

Quadro 18 - Texto de referência: *cover letter*.

Edwina Educator
 14 Happy Students Road
 Churchill VIC 3842
 eeducator@hotmail.com
 Mobile: 0440 736 042

18 May 2012

Mr Brown
 The Principal
 Princeton Primary School
 55 Princes Highway
 Happy Town VIC 3002

Dear Mr Brown,
RE: Graduate Teacher 2012 position No 3674523

I wish to apply for the position of Graduate Teacher at Princeton Primary School, as advertised on Recruitment Online. I have recently graduated from Monash University, Gippsland with a Bachelor of Education. My studies have provided me with the theoretical grounding and my teaching rounds with the practical experience to continue growing as the excellent teacher that I strive to be.

I was inspired to apply for the position at Princeton Primary School due to your philosophy that “not all children are ready to learn the same thing at the same time in the same way”. I found this particularly true during my school placements where I embraced opportunities to scaffold students’ learning in order to facilitate individually appropriate stages of learning within a safe and constructive environment.

I am impressed with the range of activities undertaken at the school, such as the Science in Schools and Reading Recovery programs, and how these are tailored to meet the needs of the students. I am passionate about being involved in an active school community that is characterized by a willingness to engage new programs that provide opportunities for students that extend the standard curriculum. The culture of ongoing self-reflection and improvement that is indicated to me by your School Charter and Code of Practice documents is very encouraging to me as I am keen to develop my skills as an educator. I am a passionate and enthusiastic individual who enjoys working with positive people who share my enthusiasm for teaching and learning.

I have a varied repertoire of employment experience and believe that my professional knowledge and skills together with my personal qualities make me an ideal candidate for this job. My communication skills and professional approach to teaching have added to the successes I have enjoyed so far in my teaching experiences which is reflected in the reports of my teaching supervisors (available upon request).

Enclosed are my curriculum vitae and response to the Key Selection Criteria, which together illustrate my experience and particular skills. I look forward to the opportunity to share with you examples of my experience and developing teaching practice through my professional portfolio. The link to my webfolio is: www.edwinaeducator.wordpress.com. Thank you for your consideration. I look forward to hearing from you in the near future.

Yours sincerely,
 Edwina Educator

Enc: Resume, Response to Key Selection Criteria



careers.monash.edu

Fonte: Site da Universidade Monash.

Como é possível observar no texto de referência, a candidata almeja trabalhar em uma escola primária e apresenta, entre outros elementos, sua experiência profissional e, principalmente, seu desejo em fazer parte do grupo de professores. Em sua estrutura, a *cover letter* apresenta alguns elementos essenciais, como as informações pessoais da candidata, a data da postagem, as informações pessoais do responsável por selecionar os pretendentes à posição, seguida de uma saudação inicial.

O texto ilustra o corpo da carta, o qual é composto de cinco (5) parágrafos. Nela, a candidata tem a oportunidade de expor seus dados acadêmicos e profissionais de forma polida, porém, direta, e sua finalização é acompanhada de uma saudação, com uma mensagem de um arquivo em anexo (*résumé* da candidata).

A Figura 15 ilustra as informações (de saudação e despedida) alusivas ao remetente e ao destinatário, elementos imprescindíveis neste gênero de texto.

Figura 15 - Estrutura da *cover letter*.

Informações do remetente e do destinatário	
Detalhes do remetente • Name • Address • Telephone and mobile numbers • Email address	Detalhes do destinatário • Name • Job title • Company name • Address
Início (saudação inicial) e fechamento (despedida) da carta	
Nome conhecido • Dear Mr/Mrs (name) • Yours sincerely (your signature and name)	Nome desconhecido • Dear Sir/Madam • Yours faithfully (your signature and name)

Fonte: Site da Universidade Monash (Tradução nossa).

Com esse pano de fundo, damos início a descrição do MDG de uma *cover letter*, terceiro GP abordado no curso de escrita acadêmica/profissional. Ressaltamos que, assim como os outros MDG apresentados, nossa análise vai também focar os níveis sociológico e psicológico propostos pelo ISD, ou seja, o contexto de produção e a infraestrutura geral do texto. Observemos, na sequência, os quadros referentes ao gênero *cover letter*.

Quadro 19 - Contexto de produção das *cover letters*.

Situação de produção	<i>Cover letters</i>
Autor	Candidatos interessados em ocupar uma posição dentro de uma empresa.
Destinatário	Recursos Humanos de empresas ou recrutadores responsáveis por selecionar candidatos a uma vaga de emprego.
Objetivos	Estabelecer contato com a empresa que oferta uma vaga de trabalho, evidenciar interesse pela posição almejada e relatar dados profissionais relacionados à posição pretendida.
Conteúdo	Informações pessoais, profissionais (breve histórico de atribuições anteriores, caso seja relevante) e acadêmicas (caso necessário).
Possíveis espaços sociais de produção	Residência ou trabalho do candidato. Pode ser encaminhada virtualmente, sem contato direto com o empregador/recrutador.
Momento histórico de produção	Informação não encontrada nos textos de referência. Possivelmente escrita logo após a publicação do edital de seleção.
Suporte de veiculação	Geralmente endereço eletrônico do recrutador (<i>email</i>) ou postagem nos <i>sites</i> de recrutamento <i>online</i> da empresa.

Fonte: A autora, com base em Bronckart (2012).

Durante nossa pesquisa e discussão dos elementos que compõem o gênero *cover letter*, nos deparamos com textos relativamente curtos e, alguns deles, como o caso do texto de referência aqui retratado, um pouco mais longo. Porém, o texto não deve passar de uma página de extensão e deve obedecer regras gramaticais e ortográficas claras e precisas, sem o uso de abreviaturas, jargões ou vocabulário informal.

Vejamos, mais de perto, as características que compõem esse GP.

Quadro 20 - Características do gênero *cover letter*.

Itens	Características
Gênero	<i>Cover letter</i>
Objetivos	Apresentar e relatar informações relevantes alusivas às questões acadêmicas e profissionais para que o candidato tenha a oportunidade de ser chamado para uma entrevista de emprego.
Plano textual global	Exposição da razão pela qual o candidato deseja a posição anunciada no edital e o relato de dados acadêmicos e profissionais referentes à posição preterida.
Tipo de discurso predominante	Discurso interativo.
Tipo de sequência	Descritiva, narrativa, argumentativa, explicativa e dialogal
Coesão nominal	Anáforas nominais e pronominais.
Coesão verbal	Predominância do uso da 1ª pessoa do singular no presente simples do indicativo e no pretérito perfeito. O passado simples é focalizado, porém em menor escala.
Vozes	Pessoas interessadas em expor seus dados acadêmicos e profissionais relevantes à posição preterida; destinatários diversos (recrutadores) interessados em selecionar candidatos para uma vaga específica de emprego.
Escolha lexical	Relacionados à temática profissional e acadêmica.

Fonte: A autora, com base em Bronckart (2012).

Quando pensamos na estrutura básica de uma carta, temos a ideia que esta é composta de três elementos essenciais: saudação inicial, corpo da carta e saudação final. Por se tratar de um gênero profissional, a *cover letter* traz, primeiramente, informações pessoais referentes ao candidato para, posteriormente, mostrar os dados do destinatário. Como todos os tipos de cartas, a *cover letter* também vai apresentar, dentro das sequências tipológicas (injuntiva), um momento de saudação inicial e saudação final.

Este gênero é dotado de mais formalidade. O destinatário vem acompanhado da forma de tratamento *senhor* (*Mr.* em inglês), sobrenome e, logo abaixo dessa informação, vemos o cargo ocupado pelo recrutador e/ou responsável pela seleção dos candidatos. Outro ponto a destacar é que entre as informações

pessoais do remetente e do destinatário devem constar a data em que a carta foi escrita. Esse organizador temporal é um elemento relevante nos diferentes gêneros que fazem parte da esfera da correspondência, seja de forma escrita no meio virtual ou impressa.

No texto de referência utilizado como exemplo de *cover letter*, é possível visualizar (em negrito) que as informações contidas na carta estão relacionadas à posição anunciada pela empresa ou, neste caso, pela instituição de ensino. Esse tipo de carta é, na verdade, uma resposta ao edital de seleção, que, se aparecer, deve ser descrito logo abaixo da saudação inicial.

Com relação aos marcadores disposicionais (MIRANDA⁸⁶, 2010), uma *cover letter* pode apresentar diferentes parágrafos, os quais possuem propósitos distintos. O parágrafo inicial, além de apresentar o candidato, atenta para uma questão fundamental: o propósito, a razão pela qual a pessoa decide escrever a carta, evidenciando seu interesse em ocupar a posição descrita no edital de seleção. Nos parágrafos que seguem, o candidato retrata dados referentes a sua experiência profissional e acadêmica, além de elencar as habilidades requeridas para a posição pretendida. O último parágrafo deve apresentar o agradecimento do candidato ao destinatário (leitor/recrutador). Neste momento, o candidato pode incluir outros documentos, como o *résumé*, por exemplo, o qual tem a finalidade de apresentar informações adicionais, auxiliando, de certa forma, o recrutador na escolha do candidato, o qual pode passar para a próxima etapa do processo de seleção (entrevista de emprego). Salientamos que, em termos de localização na página, a paragrafação e os elementos que constituem uma *cover letter* aparecem no canto direito da folha, com alinhamento justificado do texto.

Ao observarmos as marcas linguísticas e discursivas dos textos analisados, há a evidência do uso do presente simples do modo indicativo e do pretérito perfeito (tempos verbais predominantes). O passado simples também é utilizado no momento em que o candidato faz referências às informações que

⁸⁶ Miranda (2010, p. 277) define o termo disposição como “o modo como as seções de um plano de texto são localizadas relativamente à totalidade do espaço (na escrita) ou do tempo (na oralidade). Cada seção do plano situa-se em alguma região do espaço ou do tempo total do texto e estabelece relações de maior proximidade ou distância com as outras seções do plano. Assim, as seções podem estar relacionadas disposicionalmente de modos diversos [...]. Nos gêneros que estabilizam um plano de texto convencional, a disposição das seções pode ser fixa ou variável”. No caso da *cover letter*, as partes que a compõem são similares à disposição utilizada nas cartas em geral. A única ressalva a ser feita é que no gênero *cover letter* a posição ocupada pelo recrutador deve aparecer.

conhece da empresa (no caso do texto aqui mencionado, a filosofia da instituição), porém, aparece em menor escala. Assim, temos um texto marcado predominantemente pelo tipo de discurso interativo.

Como o processo de escrita se volta para si mesmo, ao relatar seu interesse em trabalhar na instituição de ensino e expor dados relevantes à posição almejada, a autora da carta faz uso do pronome pessoal *eu* (*I wish, I was inspired, I am impressed*) e do pronome possessivo *minha* (*my studies, my personal qualities, my skills*), praticamente presentes ao longo de todo o texto. Novamente, essa é uma marca do discurso interativo que indica a participação de, pelo menos, outra pessoa no contexto de interação: o leitor do texto. Há, portanto, a presença de duas vozes: da candidata em busca de uma vaga de emprego e do recrutador, responsável por selecionar os candidatos interessados.

A temática se volta para o histórico profissional e acadêmico do agente produtor, fato este primordial para o processo de seleção. As escolhas lexicais remetem diretamente à autora e, no que concerne aos adjetivos⁸⁷ utilizados, particularmente neste texto de referência, há um grau exagerado de afetividade, como no exemplo '*I am a passionate and enthusiastic individual who enjoys working with positive people who share my enthusiasm for teaching and learning*'. Desta forma, com a presença dos adjetivos *passionate*, *enthusiastic*, *positive* e com as escolhas lexicais, como o verbo *enjoys* e o substantivo *enthusiasm*, utilizados com a intenção de "afetivizar" a narrativa/descrição, a autora deixa transparecer, nas entrelinhas, seus sentimentos e sua emoção com o intuito de cativar o leitor.

Com respeito às sequências tipológicas (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012), as cartas em geral podem apresentar uma combinação de sequências, possibilitando uma variedade em termos de estrutura composicional. Nas palavras de Bronckart (2012, p. 219), "é da diversidade das sequências e [...] de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos". Estudos realizados por Beato-Canato e Cristovão (2007) sobre cartas *pen pal* e Marcuschi (2010) sobre *carta pessoal* apontam que esses gêneros geralmente são compostos de trechos de sequências diferentes.

⁸⁷ Juntamente com os artigos, as interjeições, os advérbios e as figuras de linguagem, os adjetivos são alguns dos itens que compõem a dimensão da subjetividade afetiva, responsáveis por fornecer o grau de envolvimento afetivo do sujeito no seu discurso.

No caso de nosso texto de referência, a *cover letter* apresenta exemplos dos tipos de sequência *argumentativa*, quando o autor enfatiza sua filosofia de ensinar e seu desejo de se tornar um profissional cada vez mais capacitado (*my teaching rounds with the practical experience to continue growing as the excellent teacher that I strive to be*); da *descritiva*, ao apresentar dados alusivos à sua formação acadêmica (*I have recently graduated from Monash University, Gippsland with a Bachelor of Education*); da *narrativa*, ao focalizar a experiência profissional e sua habilidade de comunicação (no quarto parágrafo) e da *dialogal*, no sentido de desejar, possivelmente no momento da entrevista, conversar com o recrutador sobre sua experiência profissional (*I look forward to the opportunity to share with you examples of my experience*). Vemos, portanto, a possibilidade de um texto utilizar uma variedade de encadeamentos, em que as sequências tipológicas são utilizadas de forma articulada e concomitante, combinando e dialogando entre si.

Com relação à lista de constatação referente ao terceiro GP, esta também foi uma construção coletiva dos participantes do curso, a qual aconteceu após a realização da primeira produção escrita do gênero em questão. O resultado com os elementos que fazem parte de sua organização composicional encontra-se exemplificado no Quadro 21.

Quadro 21 - Lista de constatação do GP *cover letter*: itens e exemplos.

Itens	Exemplos
<i>Personal information</i>	<i>I have recently graduated from Monash University, Gippsland with a Bachelor of Education.</i>
<i>Contact (name, address, phone number)</i>	<i>14 Happy Students Road Churchill VIC 3842 eeducator@hotmail.com Mobile: 0440 736042</i>
<i>Salutation</i>	<i>Dear Mr Brown,</i>
<i>The job (how you found out about it and why you chose this company/place of work)</i>	<i>I wish to apply for the position of Graduate Teacher at Princetown Primary School, as advertised on Recruitment Online. [...] I was inspired to apply for the position at Princetown Primary School due to your philosophy that "not all children are ready to learn the same thing at the same time in the same way."</i>
<i>Body of the letter</i> - Skills - Interests - Experience - Availability	<i>I am passionate about being involved in an active school community that is characterized by a willingness to engage new programs that provide opportunities for students that extend the standard curriculum. [...] as I am keen to develop my skills as an educator. [...] My communication skills and professional approach to teaching have added to the successes I have enjoyed so far in my teaching experiences which is reflected in the reports of my teaching supervisors (available upon request). Enclosed are my curriculum vitae and response to the Key Selection Criteria, which together illustrate my experience and particular skills.</i>
<i>Closing</i>	<i>I look forward to hearing from you in the near future. Yours sincerely,</i>
<i>Signature</i>	<i>Edwina Educator</i>

Fonte: A autora.

Assim como as demais listas de constatação mencionadas no corpo deste capítulo, os itens *informações pessoais* e *contato* aparecem no topo da lista, justamente porque tais dados se mostram essenciais nos gêneros trabalhados. Nesta seção, o autor tem a chance de se apresentar e listar as informações necessárias para o futuro contato por parte do recrutador. Logo após, visualizamos a questão da *saudação inicial*, a qual deve obedecer a um grau de formalidade (com o uso dos títulos *Mr.* ou *Mrs.* em inglês) por parte do escritor e ser direcionada à pessoa responsável pelo edital de emprego. Em seguida, no *primeiro parágrafo da cover letter*, o agente produtor deve fazer referência à posição almejada, relatando como tomou conhecimento da vaga ofertada. Além disso, tecer comentários sobre a razão de sua escolha, mostrando-se interessado pela companhia ou local de trabalho, se torna fundamental, pois o recrutador tem a chance de perceber no candidato seu desejo e potencial em fazer parte do time de profissionais que lá

atuam. Nos parágrafos seguintes, os quais compõem o *corpo da carta*, o escritor deve relatar seus dados profissionais e acadêmicos, focalizando suas habilidades, interesses e experiências. Outro item que pode chamar a atenção do recrutador é a questão da disponibilidade do candidato em ser contatado para discutir sobre os itens descritos na *cover letter*. O *fechamento* desse gênero de texto também é realizado de maneira formal e é neste momento que o candidato pode mencionar que, juntamente à *cover letter*, ele apresenta também um arquivo, em anexo, com seu currículo (*résumé*) e/ou carta de recomendação (*letter of recommendation*), os quais têm a função de complementar as informações descritas na carta. A *saudação final* também apresenta um grau de formalidade e vem acompanhada do nome e assinatura do candidato.

Após a descrição das três (3) listas de constatação dos GP, é possível visualizar algumas diferenças e semelhanças entre eles. Com relação às diferenças, a maior parte delas são alusivas às questões estruturais e de formato (disposição dos elementos no corpo do texto). Apesar desses contrastes, os gêneros biodata, *résumés* e *cover letter* apresentam a mesma função social, ou seja, a apresentação de dados acadêmicos e profissionais, os quais são expostos para a análise e apreciação do leitor/recrutador.

Vale lembrar que a maioria dos alunos tinha um vago conhecimento sobre a construção composicional dos gêneros biodata e *résumé*, pois já haviam visto e/ou lido textos de referência em livros, *sites* de congressos e no CV Lattes de pesquisadores da área. O gênero *cover letter* era desconhecido pelos alunos participantes.

Defendemos que a modelização de diferentes gêneros permite ao professor um olhar mais atento para as peculiaridades que os cercam, facilitando e dinamizando o trabalho docente no sentido de adaptar os diferentes textos que circulam na sociedade para o contexto educacional, tornando possível a transposição didática de gêneros.

Tendo apresentado os MDG dos GP focalizados neste estudo, dedicamos os próximos capítulos para análise do *corpus*. Trazemos, na sequência, a descrição das atividades e análise das interações realizadas sobre a temática profissional para, posteriormente, focalizarmos o último capítulo alusivo à correções orais e escritas.

6 INTERAÇÕES E ATIVIDADES EM TORNO DOS GP: DESCRIÇÃO E ANÁLISE

*Writing will occur in a great variety of situations.
[...] the determination of how to teach writing
is a matter of social-ethical choice, but
the actual events of the classroom and the learning
are dynamic products of interaction beyond any individual's control.
(Charles Bazerman, 1994, p. 63)*

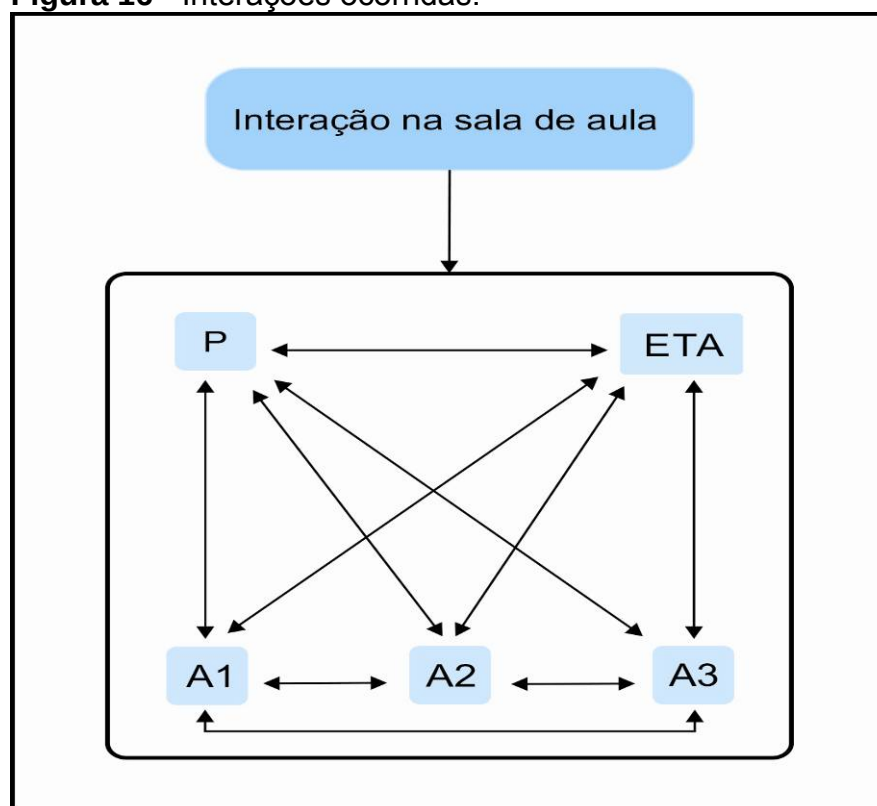
Este capítulo contempla a descrição e a análise dos momentos interacionais ocorridos ao longo das sequências de atividades e da sequência didática trabalhadas no curso PWD. Concomitantemente à análise interacional, em que trazemos excertos das falas dos participantes⁸⁸, descrevemos a estrutura organizacional das atividades correspondentes ao estudo dos GP, as quais objetivaram potencializar o desenvolvimento das CL. Com a apresentação destes fragmentos de textos, buscamos investigar em que medida as intervenções e as discussões orais, mediadas pelas participações da ETA, pesquisadora, pelos próprios alunos e pelos instrumentos mediadores (textos, atividades de leitura, exercícios de compreensão oral, entre outros) utilizados, atuaram na ZDP dos discentes, contribuindo para a aprendizagem dos GP. Vale assinalar que a análise a ser descrita neste capítulo é uma leitura possível que não esgota outras possibilidades de análise do *corpus*. Assim, fundamentada nos referenciais teórico-metodológicos retratados nos capítulos iniciais deste trabalho, apresentamos o segundo capítulo de análise, com uma descrição das atividades que permearam o curso de escrita acadêmica/profissional. Elas encontram-se dispostas em quatro (4) quadros distintos, nos quais trazemos os objetivos dos *handouts*, uma breve descrição das atividades realizadas com seus respectivos objetivos, as CL priorizadas, a relação da atividade com os objetivos do curso e excertos⁸⁹ com vozes que ilustram a construção do trabalho realizado.

⁸⁸ Em função da quantidade de informações geradas durante as discussões orais, as quais se encontram transcritas no Apêndice F, decidimos focalizar nossa análise nos momentos interacionais relacionados ao reconhecimento dos GP, à organização das listas de constatação e às principais atividades que mobilizaram as CL. Essa amostragem, com excertos que ilustram a participação dos envolvidos, pode trazer outros elementos tidos como relevantes e enriquecedores em nossa análise, como a questão da utilização da LM no estudo da LE, por exemplo. Com respeito aos excertos que se referem às correções orais sobre o trabalho de produção escrita dos discentes, estes serão mencionados no Capítulo 7.

⁸⁹ Alguns dos excertos selecionados por nós como relevantes para a interpretação dos momentos interacionais são extensos e, em razão disso, decidimos omitir algumas frases transcritas no corpo da tese (leituras ou comentários desnecessários da transcrição), entretanto, não causando danos

Por meio dos GP aqui tratados, concebidos como um instrumento de aprendizagem em LE, muitas foram as trocas interacionais entre os sujeitos envolvidos neste estudo. Com relação aos tipos de interação observados no contexto do curso PWD, os quais se deram nas discussões em pares e coletivas acerca da temática profissional e durante as correções dialogadas ao longo das etapas de produção escrita, elaboramos a Figura 16, a qual ilustra o processo dialógico entre os participantes.

Figura 16 - Interações ocorridas.



Fonte: A autora

Interpretando a figura acima, é possível identificar que os tipos de interação estão relacionados à interação professor - aluno, professor - alunos, aluno(s) - aluno(s), ou seja, todos tiveram um envolvimento colaborativo nas discussões, as quais trazem consigo momentos de reflexões coletivas sobre os GP, sendo, assim, todos responsáveis por mediar a construção do conhecimento em torno da temática profissional. As intervenções ocorridas apontam para uma maior

independência dos alunos em interagir com os membros do grupo, tornando a aprendizagem mais democrática e menos centrada no professor.

Passamos, agora, para a descrição das atividades realizadas, com a apresentação de excertos dos momentos interacionais ocorridos no curso de escrita acadêmica/profissional.

6.1 AS SEQUÊNCIAS DE ATIVIDADES, A SD E O DESENVOLVIMENTO DAS CL

A elaboração de materiais didáticos que venham ao encontro das necessidades dos alunos, tomando de forma especial os gêneros de textos (BRONCKART, 2012) como instrumentos para o ensino, é um desafio para nós. Abraçando um trabalho dentro da proposta metodológica do ISD, o material utilizado para o curso de extensão teve como um de seus objetivos o desenvolvimento das CL de produção escrita no ensino de LI. Para tanto, duas SA e uma SD contemplando os três (3) GP foram elaboradas ao longo do primeiro semestre de 2014.

Porém, anterior à análise das CL nas produções escritas de A1, A2 e A3 (Capítulo 7 deste estudo), abordamos a questão das atividades realizadas. As SA e a SD tiveram seus alicerces fundamentados nos MDG descritos no capítulo anterior, com foco especial nos contextos de produção e características peculiares dos gêneros selecionados.

Levando em consideração a estruturação das SA e da SD⁹⁰ (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98), diferentes atividades visaram contemplar e ressaltar a relevância dos gêneros biodata, *résumé* e *cover letter* para o contexto educacional e profissional deste grupo de alunos.

Vejamos, então, a descrição das SA e da SD trabalhadas no curso com os diálogos que ilustram como a construção coletiva do conhecimento em torno dos GP se realizou.

⁹⁰ Ver Seção 3.6.

6.1.1 Plano Textual Global das SA e da SD

As atividades apresentam como tema central *o relato da realização de experiências profissionais e acadêmicas dos participantes*, com vistas a culminar com uma produção final escrita de cada um dos gêneros elencados. Organizadas de forma a constituir uma unidade de trabalho a ser desenvolvida em um curso de escrita acadêmica/profissional de 30 horas, as atividades aqui descritas e distribuídas em dez (10) *handouts*⁹¹ (Apêndice A) compõem as SA e a SD e focalizam como instrumentos de estudo os GP *biodata*, *résumé* e *cover letter*. O curso é composto por um módulo geral dividido em três (3) partes, cuja realização aconteceu ao longo de 13 encontros de aproximadamente uma hora e vinte minutos de duração. Cabe ressaltar que as atividades de escrita e reescrita textual foram realizadas não só a partir das atividades descritas nos *handouts*, mas, principalmente pelas inúmeras inserções de todos os participantes envolvidos no contexto de sala de aula. Lembramos, também, que as contribuições da ETA sobre a temática profissional aconteceram por meio de exposições orais sobre como esses GP são focalizados no contexto americano, bem como sobre o nível de importância quando da procura de um emprego.

As SA e a SD propostas contemplam a realização de atividades⁹² variadas, como responder questões abertas e de múltipla escolha, completar lacunas, realizar exercícios denominados verdadeiro ou falso, assistir a vídeos retirados da *internet* com questões correspondentes, entre outros. A utilização de textos alusivos aos GP abordam os aspectos lexicais, morfossintáticos, contextuais e sociais de produção e circulação desses gêneros.

Iniciamos nossa explanação com a Figura 17, a qual apresenta, em linhas gerais, os objetivos principais de cada uma das partes relacionadas aos GP, denominadas de etapas.

⁹¹ Como o curso PWD foi realizado em LI, houve a opção por utilizar o termo *handout* ao longo das aulas para se referir a todo e qualquer material impresso (folhas com atividades, material extra de leitura sobre a temática, textos de referência, entre outros) entregue aos participantes.

⁹² Denominamos de *atividades*, os enunciados referentes aos exercícios que englobam questões mais amplas. As *questões* estão relacionadas às subdivisões encontradas nessas atividades, às quais nos remetemos às diferentes CL a serem mobilizadas.

Figura 17 - Objetivos das etapas trabalhadas no curso PWD.

	Etapa 1 (Biodata) Objetivos: Comparar biodatas em LM e LE; identificar as principais características do gênero; organizar a lista de constatação; realizar produções inicial e final com base nos textos de referências e nas discussões acerca da temática.
	Etapa 2 (Résumé) Objetivos: Identificar, comparar e analisar os elementos que compõem o CV em LM e os <i>résumés</i> em LE; organizar a lista de constatação; realizar produções inicial e final com base nos textos de referência e nas discussões acerca da temática; comparar as características principais do gênero <i>résumé</i> com os elementos de uma biodata e seus contextos de produção.
	Etapa 3 (Cover Letter) Objetivos: Identificar as partes que compõem uma <i>cover letter</i>; organizar a lista de constatação; realizar produções inicial e final com base nos textos de referência e discussões alusivas à temática; identificar os diferentes contextos de produção e principais características dos gêneros trabalhados.

Fonte: A autora.

A primeira etapa (Etapa 1) aborda o gênero biodata e tem como objetivo o reconhecimento de seus elementos essenciais. Para tanto, foram organizadas 11 atividades distribuídas em três (3) *handouts*, além dos textos de referência contendo biodatas escritas em LM e LE. A segunda etapa (Etapa 2) traz o gênero *résumé* com os respectivos textos de referência, juntamente com os *handouts* sobre o CV Lattes de alguns pesquisadores da área, com o objetivo de comparar, identificar e elencar suas principais características. Para atingir essa meta, foram organizadas dez (10) atividades, distribuídas em três (3) *handouts*. A terceira e última etapa (Etapa 3) explora as características do gênero *cover letter*, muito comum no cenário profissional dos países que falam a LI, porém desconhecido pelos alunos participantes do curso. Essa etapa é composta por dez (10) atividades, divididas em três (3) *handouts*.

Os dez (10) *handouts* utilizados no curso compreendem um total de 19 páginas de extensão. As etapas aqui descritas representam as SA e a SD desenvolvidas para e no curso PWD que teve, como objetivo geral, instrumentalizar o aluno para a produção escrita dos GP para além do contexto universitário, cuja listagem de realizações acadêmicas e profissionais tem a função de auxiliá-los no momento de sua entrada no mundo do trabalho.

Vale ressaltar que as etapas foram construídas ao longo do semestre letivo justamente para focalizar as necessidades específicas dos graduandos em torno do trabalho de escrita e reescrita textual. Ao apresentarmos as etapas das SA e da SD elaboradas com as respectivas atividades que as constituem, nosso foco se volta, também, para o que o ISD elege como objeto de ensino de línguas, ou seja, as CL a serem mobilizadas com o objetivo de averiguar se houve, ou não, desenvolvimento dos indivíduos durante o processo formativo. Nas palavras de Machado (2005, p. 258),

[...] o que os autores do ISD consideram como ensinar gêneros, na verdade, não significa tomá-los como objeto real de ensino aprendizagem, mas como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem.

Conforme abordado no Capítulo 4, Schneuwly e Dolz (2004, p. 44) afirmam que “a noção de capacidades de linguagem [...] evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada [...]”. Os referidos autores apresentam as CL⁹³ distribuídas em CA, CD e CLD, apresentadas separadamente umas das outras para fins de estudo, porém articuladas em seu funcionamento como em uma engrenagem (CRISTOVÃO, 2010b).

Ampliando as operações que compõem cada uma das CL, Cristovão e Stutz (2011) sugerem a CS⁹⁴, relacionada às esferas ideológica, histórica, sociocultural, entre outras, em que a construção do conhecimento ocorre com base nas representações que a pessoa tem sobre as diversas práticas sociais, ampliando seu campo de estudo. Segundo as autoras, esta categoria de análise é alusiva às “atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes

⁹³ As CA são alusivas ao contexto de produção e às representações do ambiente físico e social, sendo decisiva e funcionando como pré-requisito de todas as demais capacidades a serem mobilizadas. As CD dizem respeito às representações ou conhecimentos mobilizados sobre as características próprias do gênero quanto a sua arquitetura textual/estrutura organizacional. Por fim, as CLD referem-se mais precisamente às unidades linguísticas do texto, ou seja, relacionam-se com os objetivos linguísticos e discursivos.

⁹⁴ Segundo Cristovão (2013, p. 370), as CS emergem devido à “[...] necessidade de evidenciar aspectos mais amplos em termos de atividade geral, de conjuntos e sistemas de gêneros, bem como de uma contribuição marcada para o quadro de intervenção didática para a compreensão de textos na aprendizagem de línguas (em especial, língua estrangeira) [...]”.

experiências humanas e suas relações com as atividades de linguagem” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 22-23).

Dentre alguns estudos realizados em LE alusivos à análise das CL na construção de SD, podemos citar os trabalhos de: Cristovão (2001); Petreche (2008); Beato-Canato (2009); Cristovão e Stutz (2011); Lanferdini e Cristovão (2011); Tonelli (2012); Rios-Registro (2014), entre outros. Ressaltamos que as operações são amplamente utilizadas quando realizamos diversas atividades em sala de aula voltadas para a produção oral e escrita de nossos alunos. Tendo como escopo a produção escrita, voltamos nosso olhar para as atividades de escrita e reescrita textual, as quais englobam o conhecimento e a vivência do aluno anteriores à intervenção do outro, ou seja, novos conhecimentos a serem mobilizados a partir dos instrumentos de mediação utilizados nas trocas comunicativas.

Iniciamos nossa exposição com a apresentação de um panorama das etapas que constituem as SA e a SD, juntamente com os objetivos que orientam cada uma das etapas trabalhadas.

6.1.2 Descrição das SA e da SD: Análise das CL

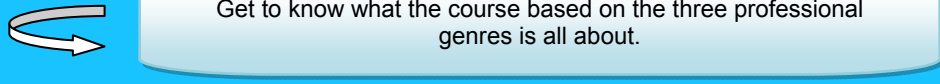
Com vistas a focalizar as CL evidenciadas na organização das atividades propostas, apresentamos, a seguir, mais detalhamentos das etapas trabalhadas no curso PWD. Pontuamos que o fio condutor utilizado para esta análise são os critérios estabelecidos por Cristovão e Stutz (2011, p. 20-23), fundamentadas em Bronckart (2006, 2012) e em Schneuwly e Dolz (2004), os quais se encontram descritos no Quadro 5 (Seção 3.4) deste estudo.

Iniciamos com o Quadro 22, referente ao *Handout* 1, o qual tem como objetivo introduzir a noção de gênero de texto para os alunos e apresentar os GP a serem estudados. Este quadro, assim como os demais que poderão ser visualizados posteriormente, é composto dos seguintes elementos: *atividades propostas* para as aulas, *objetivo(s) das atividades* realizadas, da lista de CL⁹⁵ *priorizadas* em cada uma das atividades e da *relação da atividade com os objetivos do curso* elaborado em torno dos GP.

⁹⁵ As CL no aluno podem ser identificadas de diferentes formas, seja por meio de conversas em pares ou no coletivo sobre o gênero em estudo, pelas intervenções realizadas pelos participantes do curso e, também, a partir da primeira produção escrita do gênero a ser ensinado. Elas serão também focalizadas no próximo capítulo quando abordarmos as produções escritas dos discentes.

Na sequência, observemos as atividades que serviram de introdução para a posterior apresentação dos gêneros biodata, *résumé* e *cover letter* no curso.

Quadro 22 - Handout 1: apresentação dos GP.

Handout 1 - Objetivo 			
Atividades propostas	Objetivo(s) da atividade	CL Priorizadas⁹⁶	Relação da atividade com os objetivos do curso sobre gêneros profissionais (GP)
Parte I 1. Atividade de múltipla escolha sobre os gêneros utilizados na academia.	Assinalar os gêneros acadêmicos que conhecem e os que já produziram ao longo de sua vida acadêmica.	CS, CA	Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre os gêneros que circulam no meio acadêmico e contextualização do assunto.
2. Atividade de escrita sobre os gêneros assinalados na atividade 1, composta por cinco questões: o que conhecem sobre os gêneros assinalados, etapas seguidas no momento das produções, elementos que os constituem, escrita com base nos modelos existentes.	Relatar oralmente o que conhecem sobre os gêneros acadêmicos assinalados; relatar passos no momento da produção escrita; discutir sobre a importância das partes que constituem um determinado gênero, identificar os elementos que compõem um determinado gênero de texto.	CS, CA, CD, CLD	Conhecimento prévio dos gêneros acadêmicos elencados (ou outros citados), com a descrição das características que lhes são peculiares.
Parte II 1. Leitura e identificação dos GP selecionados para o curso PWD.	Ler e identificar os gêneros focalizados no curso.	CS, CA	Conhecimento sobre as definições dos GP articuladas com os três textos de referência.
2. Discussão em pares sobre os GP (o que eles têm em comum, informações contidas em cada um deles, diferenças e/ou semelhanças entre os textos escritos em LE com o que temos em LM).	Discutir questões gerais sobre os GP selecionados.	CS, CA	Discussão, com base no possível conhecimento prévio dos alunos sobre os GP, seus contextos de produção, circulação, suas semelhanças e diferenças no que

⁹⁶ Na terceira coluna do quadro, apresentamos somente as siglas referentes a cada umas das CL mobilizadas no curso. No corpo do texto, o qual traz informações mais específicas sobre as atividades e interações realizadas, as CL vem acompanhadas de um número, o qual corresponde a um dos critérios identificados pelos autores para orientar o trabalho de análise (Quadro 5). Como exemplo, citamos o critério 1CA, responsável por “Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20). Reiteramos que quando a sigla for mencionada no texto sem um número específico, isto significa que a atividade engloba todos os itens relacionados à CL focalizada.

			concerne o seu uso em LM e LE.

Fonte: A autora.

As atividades introdutórias apresentadas no *Handout 1* servem de ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho proposto, as quais foram divididas em duas (2) partes. A primeira parte traz duas (2) atividades relacionadas ao contexto educacional acadêmico em que os alunos estão inseridos. A primeira delas apresenta uma lista de gêneros de texto comuns na academia (artigo acadêmico, resumo, projeto de pesquisa, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), entre outros), sobre os quais os graduandos tiveram a chance de falar brevemente e relatar suas experiências de escrita acadêmica com alguns deles. Ao serem indagados pela ETA sobre quais gêneros haviam assinalado como conhecidos e/ou vivenciados, obtivemos as seguintes respostas, como mostra o Excerto 1.

Excerto 1

1. ETA: OK. Ay, which are the academic genres you have ticked?
 2. Ay1: The ones that I have already written are (+++) (xxx) article, abstract and research project.
 3. ETA: OK. Any others?
 4. Ay1: That I've written (+++) no. That I know, that I have seen before (+++) it's a thesis (xxx).
 5. P: OK. What about you?
 6. Ax2: (xxx) I know an article, abstract, a final paper. (xxx)
 7. ETA: All right, yes. What about you A2?
 8. A2: The ones that I have already written was an article, abstract, a book review. Book review is like *ensaio*?
 9. P: Book review is like a *resenha*.
 10. A2: Yes, I have already written one and a research project.
- (Aula 3 – dia 06 de maio de 2014)

Ao trazer como ponto de discussão os gêneros selecionados pelos participantes, temos a menção dos gêneros artigo acadêmico, resumo (*abstract*), projeto de pesquisa, tese, trabalho final de curso e resenha, todos pertencentes ao rol de gêneros comumente utilizados no contexto acadêmico. Observamos aqui uma interação do tipo pergunta-resposta (frases 1, 3, 5 e 7), bastante presente no cenário educacional, em que o professor é responsável por direcionar ou conduzir a atenção dos alunos para itens específicos, mostrando uma relação mais hierarquizada por parte dos participantes, reação explicitada por Cazden (1988) por meio da sigla IRA, em que se tem a *iniciação do professor*, seguida da *resposta do aluno* e, por fim, a *avaliação do professor*. Sobre essa questão, percebemos que no início do curso, os

alunos se mostravam mais tímidos em relação ao seu posicionamento, inserção ou resposta sobre a temática profissional com base em gêneros, esperando que o professor invocasse suas participações. Porém, ao longo dos encontros, essa atitude foi mudando e os discentes passaram a participar de maneira voluntária assim que um novo comentário, ou item a ser descrito, emergia no contexto de sala de aula. Salientamos que o item *Invocar a participação do outro* foi algo recorrente nas aulas do curso, o qual é visto aqui como algo positivo, não só pela tentativa do professor em elicitar a participação discente, mas dos próprios alunos que fizeram indagações a respeito do comentário de um colega de classe.

No que concerne a utilização da LM, pouco presente no curso, ela serve aqui para explicar a expressão *Book review*, desconhecida de A2 em LI, porém já vivenciada pelo aluno em outra ocasião.

Posteriormente, na atividade 2, alguns comentários acerca dos gêneros por eles assinalados são realizados no sentido de descrever as etapas a serem seguidas no momento da sua escrita. Nessa discussão, os alunos apontam sobre a importância das partes que compõem um determinado gênero de texto, assim como a possibilidade da identificação dos principais elementos responsáveis por sua constituição. Por meio da conversa que se instaura nesse momento inicial do curso, identificamos a presença de atividades que privilegiam o desenvolvimento das CS (5CS) e CA (4CA), justamente por trazerem à tona a vivência dos graduandos com respeito aos gêneros acadêmicos mencionados, mobilizando conhecimentos de mundo para melhor compreendê-los e relacionando o texto ao contexto por eles já vivenciado. Olhando de forma específica para a atividade 2, em que itens mais pontuais alusivos à constituição desses gêneros são mencionados, constatamos que as atividades realizadas potencializaram o desenvolvimento das CD (1CD, 2CD), a qual é focalizada na pergunta da ETA (frase 42) sobre a importância das partes que constituem um dos gêneros mais utilizados na academia.

Para acompanharmos essa construção, vejamos o excerto que ilustra o momento em que a atenção é focalizada para o gênero *abstract* e os elementos que o compõem.

Excerto 2

42: ETA: Yes, @. ((ETA reads the following question)) “When you read an abstract for a conference, for instance, which elements do you think are considered essential in a genre like that? What MESSAGE do you think it should convey?”

- 43: Ay1: I think it should convey the ESSENCE of it, the main idea. (+++) The purpose/
 44: P: The purpose of it.
 45: A2: Yes, it has to explain (xxx) what the article or abstract is talking about. So we can have an ideia what the project is talking about. [...]
 46: ETA: Is it HARD to write an abstract?
 47: Ax1: Yes, because when you are writing an article, you are doing research and then I have to write the limits of the words. (xxx) You can't go over, you can't have too little.
 48: P: And usually about the elements like you said, the objectives, the goal (+++). What else do you think it is important to have?
 49: Ax1: (+++) Keywords/
 50: ETA: Results::
 51: P: The results. [Results, yeah]
 52: ETA: A little bit of::: theoretical concepts. And the last one. When you have to write an abstract, do you look at samples?
 53: As: Hum, hum. [...]
 (Aula 3 – dia 06 de maio de 2014)

Com relação ao modo de participação dos interlocutores, observa-se que os alunos se sentem um pouco mais confiantes para interagir e responder à pergunta inicial. Após o questionamento da ETA sobre os aspectos referentes à estrutura textual de um *abstract*, do tipo de interação professor-alunos, os participantes levam em consideração seu conhecimento sobre o gênero (4CS e 4CA) e elencam as partes do texto consideradas relevantes (1CD), como: ideia principal do texto; propósito comunicativo; objetivos; palavras-chave; resultados e, por fim, os construtos teóricos nos quais uma determinada pesquisa estaria fundamentada. Com respeito às palavras-chave, associadas às questões lexicais mencionadas no corpo do texto e utilizadas pelo agente produtor como mais relevantes no momento em que o leitor busca por informações específicas, estas dizem respeito às CLD (8CLD).

Expandindo as categorias de participação propostas por Garcez (2010), há uma *socialização de experiências vivenciadas* ao mencionar os conteúdos inerentes ao gênero em questão. Além disso, a negociação que se instaura no diálogo vem acompanhada de itens conversacionais *yes, yeah, hum-hum*, os quais indicam uma *confirmação de ideias* (GARCEZ, 2010), sinalizando que o falante está de acordo com os comentários proferidos pelo outro.

A segunda parte do *Handout 1* apresenta efetivamente os GP, foco principal de nossa pesquisa que visa priorizar os momentos das interações orais com vistas à produção escrita. Nesse primeiro contato, os alunos identificam os GP do curso e, por meio da visualização dos três (3) textos de referência e da leitura de

suas respectivas definições, uma discussão no grupo faz com que os participantes tomem consciência da estruturação dos gêneros focalizados, bem como dos objetivos a que se destinam (1CA). É possível perceber que, mesmo antes de um contato mais profundo com os gêneros, os discentes são capazes de falar sobre seus contextos de produção e circulação, além de mencionar algumas semelhanças e diferenças no que concerne ao seu uso no contexto de LM e LE. Nesse momento, há a priorização das CS e CA com a mobilização do conhecimento prévio do aluno, o qual vai auxiliá-lo na tarefa de identificação e reconhecimento do gênero dentro de uma situação de comunicação específica.

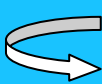
Com esse pano de fundo sobre os gêneros biodata, *résumé* e *cover letter*, damos início à primeira SA, com a introdução do primeiro GP focalizado no curso: o gênero biodata. É o que abordamos no próximo item.

6.1.2.1 Plano textual global da SA: etapa 1

Com o objetivo de elucidar o trabalho realizado no início do curso que focaliza o gênero biodata, o Quadro 23 ilustra as atividades realizadas em sala de aula e os respectivos *handouts*, nos quais são mencionados os objetivos específicos das atividades desenvolvidas com vistas às produções escritas.

A Etapa 1 do curso, contendo os *Handouts* 2, 3 e 4, está disposta em cinco (5) páginas e inclui 11 atividades alusivas ao GP. Essa etapa inicial objetivou fazer com que os alunos conhecessem os elementos essenciais de uma biodata (CD), construíssem a lista de constatação referente ao gênero para que, finalmente, pudessem produzir suas próprias biodatas.

Quadro 23 - Etapa 1: atividades alusivas ao gênero biodata.

Handout 2 - Objetivos			
 Compare the biodatas (samples) in both languages (Portuguese and English) and identify the main elements that characterize them. Students are supposed to produce their own biodatas based on the samples studied.			
Atividades propostas	Objetivo(s) da atividade	CL Priorizadas	Relação da atividade com os gêneros profissionais (GP)
1. Leitura de textos de referência sobre biodatas em LE e LM. Discussão (sequência de perguntas)	Discutir (em pares ou no coletivo) os elementos do contexto de produção de uma	CS, CA, CD,	Ativação do conhecimento prévio do aluno alusivo ao contexto de produção

sobre o gênero biodata em relação ao seu contexto de produção (questões a-k). Elaboração da lista de constatação.	biodata; focalizar as partes que compõem o gênero biodata com vistas à elaboração da lista de constatação.	CLD	do gênero biodata.
2. Realização da PI sobre o gênero biodata focalizando os dados acadêmicos e profissionais dos discentes.	Realizar a primeira produção textual alusiva ao gênero biodata.	CS, CA, CD, CLD	Primeira produção escrita do gênero biodata.

Handout 3 - Objetivos



Have an oral discussion about the students' written production recalling the main elements that characterize biodatas.

Atividades propostas	Objetivo(s) da atividade	CL Priorizadas	Relação da atividade com os gêneros profissionais (GP)
1. Breve leitura de alguns textos de referência anteriormente analisados com o intuito de retomar a lista de constatação elaborada pelos participantes do curso.	Refletir sobre os textos analisados anteriormente com o intuito de retomar os elementos que compõem o gênero biodata.	CS, CA, CD, CLD	Retomada da lista de constatação do gênero, de seu contexto de produção e dos elementos presentes nos textos de referência em LM e LE.
2. Listagem dos elementos textuais ou linguísticos que constituem o gênero biodata.	Listar os elementos textuais ou linguísticos que constituem uma biodata.	CD, CLD	Retomada dos elementos textuais ou linguísticos que compõem uma biodata.
3. Leitura e discussão coletiva sobre a PI realizada pelos alunos na aula anterior, com foco em questões estruturais e contextuais.	Ler e analisar a primeira produção escrita em torno do gênero de texto biodata, considerar elementos contextuais, sociais, lexicais, gramaticais, entre outros, com vistas ao aprimoramento textual.	CS, CA, CD, CLD	Discussão e correção coletiva da PI dos alunos acerca do gênero biodata.
4. Exposição oral (pontos positivos e negativos) sobre a atividade de correção coletiva.	Tecer comentários acerca da atividade realizada.	CS, CA	Reflexão e comentários referentes às atividades propostas em torno do gênero biodata.

Handout 4 - Objetivos



Identify the main problems found in the students' first written productions and correct them to make them more fluent and accurate.

Atividades propostas	Objetivo(s) da atividade	CL Priorizadas	Relação da atividade com os gêneros profissionais (GP)
1. Leitura, discussão e sugestões de correção	Corrigir		Retomada da PI em torno

(coletiva) para os problemas encontrados nos textos escritos pelos alunos na PI.	coletivamente partes de textos das biodatas.	CA, CD, CLD	do gênero biodata.
2. Correção de partes de textos (selecionados pelo P) escritos pelos alunos na PI.	Corrigir coletivamente partes de textos das biodatas.	CA, CD, CLD	Retomada da PI em torno do gênero biodata.
3. Discussão e sugestão de correção de informações relativas às expressões de tempo utilizadas em uma das PI.	Sugerir diferentes formas de relatar informações relativas às expressões de tempo.	CD, CLD	Retomada da PI em torno do gênero biodata, com foco nas expressões de tempo.
4. Estudo das expressões de tempo <i>during</i> , <i>for</i> e <i>while</i> .	Reconhecer expressões de tempo; completar um exercício de múltipla escolha com as expressões <i>during</i> , <i>for</i> e <i>while</i> .	CLD	Expressões de tempo focalizadas nas biodatas.
5. Realização da PF sobre o gênero biodata focalizando os dados acadêmicos e profissionais dos discentes, levando em consideração o contexto de produção e as inserções dos participantes.	A partir das inserções e sugestões orais efetuadas, realizar a PF em torno do gênero biodata.	CS, CA, CD, CLD	Reescrita do gênero biodata (PF).

Fonte: A autora.

Iniciamos nossa exposição com o relato das atividades que contemplam o *Handout 2*, o qual serve de norte para a análise dos textos de referência selecionados e trabalhados em sala com os alunos, juntamente com as intervenções orais da ETA. Salientamos que nesta etapa do curso, os alunos começam a ter um contato mais direto com o GP, direcionando as discussões para o trabalho de escrita textual.

A primeira atividade aborda, de forma mais veemente, o contexto de produção dos textos analisados, os quais exploram as CA (1CA). Em decorrência de um questionamento, os alunos são levados a fazer inferências sobre: *quem escreve* o texto; *para quem* ele é dirigido; o *assunto* tratado; *quando* e *onde* o texto foi produzido e *qual seu objetivo*. Ressaltamos que todas essas questões devem ser consideradas quando da identificação de um determinado gênero. As perguntas elencadas permitem que o aluno mobilize e construa conhecimentos para agir por meio do gênero em questão.

A nosso ver, as demais questões que compõem a atividade 1 estão relacionadas também às outras CL, pois há um cruzamento de informações entre o gênero focalizado com as informações contidas no CV Lattes dos alunos e

pesquisadores ilustrados nos textos de referência, por exemplo. Além disso, as biodatas escritas em LM e LE trazem consigo aspectos ideológicos, contextuais e estruturais distintos (CS). As questões ‘h’, relacionada à estrutura textual, e ‘i’, alusiva aos principais elementos e/ou características observadas nos textos de referência sobre este GP, se referem às CD e CLD por tratarem, mais especificamente, da planificação global do texto e dos mecanismos de textualização, além dos elementos relacionados à enunciação.

Com o objetivo de ilustrar como a lista de constatação do gênero biodata foi elaborada pelos participantes, apresentamos o excerto que mostra a discussão realizada acerca dos textos de referência em LM e LE (categoria alusiva ao *compartilhamento de materiais extras*), a qual versa sobre os principais elementos que constituem esse GP, priorizando, de forma particular, as CLD. Este excerto tem início logo após a leitura da Atividade 1, proposta no *Handout 2*.

Excerto 3

93. P: “In terms of their structure and based on what we have discussed before, can you recall the elements which can be used to compose this genre?”
94. A1: Well, it depends on the biodata. But basically (++) they want to show that they have experience in the areas they are going to write about. [...]
95. P: OK, if you take a look at the samples we have, what are the main elements that are necessary to compose (+++) comprise a biodata? [...] So what kind of elements can we have in a biodata?
96. Ay: (++) To have something published/
97. P: OK, Let's say PUBLICATION.
98. A1: GRADUATION (++++)) ((While the students mention the parts that comprise a biodata, the ETA writes the main elements on the board))
99. A1: WORK?
100. P: Well, your professional experience (+++) And before that people!!! What is necessary/
101. Ay: YOUR NAME! @@@@
102. P: Sometimes the institution you belong to (+++) or affiliation. Can we say that? ((P asks the ETA about that))
103. ETA: Hum, hum. Yes!
104. P: In terms of structure, grammar and stuff/
105. A2: 3rd person (++)
106. P: So it's SHE or HE and not ME! So that's what we have in here. [...]
(xxx) ((A student mentions something related to her/his interests))
107. P: Yes, if you look at Vera's, Andressa's or my Lattes, ((Students look at the samples given in LM which were taken from the Lattes Platform)) we usually write about the areas of interest. Of course, our area of interest is related to TEACHING! [...]
108. A2: Last class, [...] we said like the 3rd person singular, and the ongoing projects and ended projects.
109. P: Yes. The ongoing and ended projects. Very good! OK, people, [...]
112. ETA: He asked a good question. He asked whether he should include all his experience or just what is relevant to this field.

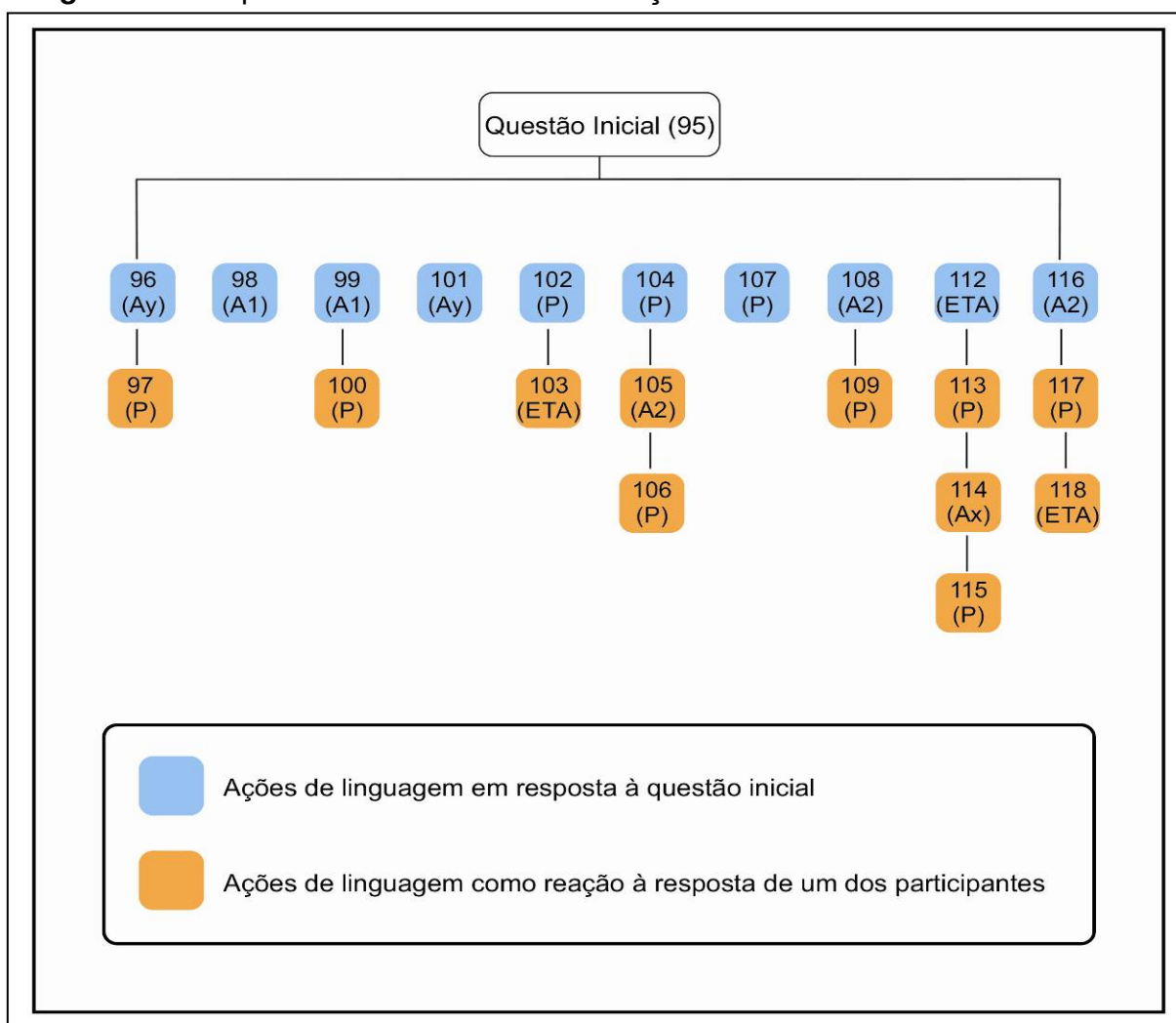
113. P: Just think about your future career. If it's relevant to your future career. Think about your Lattes. Do you have your Lattes?
114. Ax: Sort of.
115. P: @What do you mean?@ Think about your future career as an English teacher, for example. (+++) You have to use all the relevant elements to comprise your biodata. [...]
- ((Students start working on their biodatas and start conversations in pairs, and with the ETA and the P))
116. A2: So do I have to say all the courses with specific names? Or (+++) I can say she has courses in the area/
117. P: I think you can name the most important courses you did/
118. ETA: Or you can say you did courses in this area (+++) [...]
- (Aula 4 – dia 13 de maio de 2014)

O recorte estabelecido como relevante para o processo colaborativo de construção de conhecimento sobre este GP pode ser melhor visualizado com a utilização de um mapa mental⁹⁷, o qual ilustra as trocas interacionais entre os participantes, desencadeadas a partir da análise de alguns IM. No caso específico das listas de constatação, temos como fonte de discussão os textos de referência.

A primeira discussão direcionada ao GP emerge com a pergunta de P sobre os elementos que compõem uma biodata. A participação dos envolvidos se organiza em um diálogo com o grupo todo, dentro de uma estrutura semelhante ao de uma conversa, do tipo de interação professor-alunos, em que a distribuição de turnos acontece de forma equânime. Visualizamos que, além dos elementos identificados e discutidos nas leituras dos textos de referência, os participantes, ao construírem a lista, procuram fazer uma relação com outras experiências ou discursos trazidos de seu ambiente interacional, o qual é recontextualizado com o novo contexto que lhes é proposto a vivenciar.

⁹⁷ Ressaltamos que os mapas mentais aqui construídos são inspirados nas figuras elaboradas por Drogui (2014).

Figura 18 - Mapa mental 1: lista de constatação do GP biodata.



A partir da questão inicial e do contexto interacional que se instaura, percebe-se que os participantes se mostram envolvidos com a atividade, atentos e comprometidos com a tarefa de coconstruir ideias para a elaboração de um fim específico. Ao examinarmos este excerto, tendo como norte as categorias de análise de participação dos interlocutores em eventos interacionais elencadas por Garcez (2010) e em nossa proposta com base nos dados de pesquisa, este grupo utiliza elementos da categoria *sumarização* (GARCEZ, 2010), pois conseguem *sintetizar os pontos de discussão* e elencar as partes e os elementos recorrentes do gênero. Juntamente a isso, é também utilizada a categoria de *clarificação* em torno de *aspectos referenciais* (conteúdo informacional, o qual confere coerência das informações) e itens alusivos à *organização textual* (CD) e *gramatical* (CLD). Por meio da conversa, há a *interpretação verbal* das informações contidas nos textos de referência. Além das categorias elencadas, percebemos os itens *confirmação de*

ideias (frase 95), *complementação de ideias* (frase 105) e o *esclarecimento de pontos obscuros* quando a ETA (frase 111) traz à baila a pergunta de um dos discentes sobre quais itens deveriam ser incluídos (toda sua experiência profissional ou somente itens relevantes para a área em que está se candidatando).

Com relação às CLD, A2 chama a atenção para o dêitico de pessoa utilizado neste GP. Em seu comentário na frase 105, sobre o uso da terceira pessoa do singular, esta observação é enfatizada na frase 106 proferida por P, a qual reforça a utilização dos pronomes pessoais *she* e *he* para a composição do gênero.

O excerto também aponta uma *analogia com outros textos*, ou *GP relacionados*, quando P pergunta para Ax (frase 113) se ele conhece a plataforma Lattes. Outro item observado diz respeito à categoria *retomada de falas e conteúdos*, quando A2 profere a frase 108, a qual retoma o uso do dêitico de pessoa e aponta para o uso de outros elementos igualmente relevantes na construção do gênero (projetos em andamento e projetos finalizados). O apontamento de P (frase 109) confirma a observação proferida pelo aluno, a qual vem acompanhada do andaime *incentivo às contribuições do outro*.

Ao final da discussão, percebe-se que há um consenso quanto às partes e ao modo de organização de uma biodata. Nas duas últimas frases (117 e 118), tem-se, novamente, a questão da *sumarização* e da *complementação de ideias* com os comentários de P e da ETA, esclarecendo uma das dúvidas de A2 sobre quais cursos deveria mencionar em sua primeira produção textual.

Assim que a conversa é finalizada, os alunos dão início ao processo de escrita, o qual se concretiza com a PI do GP focalizado. A interação ocorrida acerca da temática serve de base para os processos cognitivos (atenção, memória) vinculados à realização da atividade de escrita, influenciando na situacionalidade da produção textual dos alunos (sobre o que estão escrevendo, qual o objetivo, para quem, entre outros).

Após a identificação das partes que compõem uma biodata e da construção coletiva da lista de constatação pelos participantes, a atividade 2 focaliza a primeira produção textual no curso (analisada no Capítulo 7). Com base nos textos de referência (IM) analisados, os alunos constroem suas biodatas, relatando seus dados acadêmicos e profissionais de acordo com suas áreas de atuação. Essa atividade engloba as CL, privilegiando as CA e CS em um primeiro momento para, em seguida, enfatizar as CD e CLD. Vale ressaltar que estas envolvem o contexto

de produção, a organização textual e apresentam o vocabulário referente às esferas acadêmica e profissional. Todos esses elementos, além da seleção dos recursos linguísticos utilizados pelo aluno escritor, devem ser considerados para que ele consiga atingir o seu leitor.

A partir da PI do gênero biodata, focalizamos o *Handout* 3, o qual é composto de quatro (4) atividades. A primeira atividade busca fazer uma reflexão sobre o gênero em questão. Por meio das discussões, os alunos fazem um breve relato sobre as diferenças apresentadas nos textos escritos em LM e naqueles escritos em LI. Podemos dizer que essa discussão possibilita a mobilização conjunta de todas as CL.

A atividade 2, por sua vez, procura retomar os elementos que compõem uma biodata, referente ao andaime *retomar falas e conteúdos*, focalizando de forma mais específica as CD e CLD (andaime *identificação do contexto de produção e dos elementos constitutivos dos GP*). Essa listagem dos elementos mencionados pelos participantes tem relação direta com a estrutura organizacional do gênero. A lista de constatação é lembrada por todos e entendemos que essa retomada busca reciclar o conhecimento dos alunos no que se refere às principais partes que constituem este GP, com base nos IM analisados: nome, afiliação, informação acadêmica, experiências profissionais, áreas de interesse e projetos em andamento/finalizados. Essa atividade foi realizada também com o objetivo de apresentar tais elementos para os alunos⁹⁸ que não haviam comparecido à aula em que houve a realização da PI. Assim, eles tiveram a chance de compreender a estrutura composicional do gênero e participar da discussão acerca da temática.

A atividade 3 diz respeito à PI propriamente dita, a qual é trazida para a aula para ser analisada pelo grupo, discussão esta que, a nosso ver, proporciona a integração das CL. As produções dos discentes são apresentadas com uma leitura em voz alta, as quais não trazem consigo nenhuma menção à identificação do aluno escritor. Logo após esta atividade de leitura, os participantes fazem asserções, as quais sugerem modificações alusivas à estruturação dos parágrafos (CD) e, principalmente, aos mecanismos de textualização, como o uso dos organizadores textuais, temporais e argumentativos (1CLD, 2CLD, 3CLD, 4CLD). Como este GP é escrito em terceira pessoa do singular do modo indicativo,

⁹⁸ Os alunos que não estavam presentes no momento da PI deste GP, realizaram-nas posteriormente e as entregaram para a ETA e P para serem analisadas quando da correção coletiva.

uma das características apontadas pelos alunos na lista de constatação, alterações relacionadas ao uso de anáforas nominais e pronominais são sugeridas pelo grupo, justamente para causar no leitor o efeito de estabilidade e continuidade textual, evitando a repetição dos pronomes pessoais *he* ou *she* na apresentação do texto. Podemos dizer que a atividade de correção textual, realizada oralmente, prioriza as CA, CD e CLD.

A última atividade proposta pelo *Handout 3* (atividade 4) apresenta outro momento de discussão, porém, desta vez abre espaço para que os alunos possam comentar sobre os aspectos positivos e negativos da atividade de correção coletiva referente à PI.

Com o objetivo de fazer os participantes refletirem sobre a atividade anteriormente citada, a classificamos quanto ao desenvolvimento das CS e CA, por compreender como se dá a relação entre produção textual e a forma de pensar e agir dos alunos escritores, além da realização de uma avaliação sobre a adequação das primeiras biodatas (PI) referentes à situação de comunicação. Entendemos, também, que a atividade possibilita a mobilização de conhecimentos de mundo dos participantes, os quais nos auxiliam na compreensão da produção textual do grupo.

Em razão da não finalização das questões alusivas à correção textual coletiva, além da percepção de que algumas colocações vieram trazer um ar de constrangimento para alguns dos alunos participantes⁹⁹, é, então, apresentado o *Handout 4*. Tendo como objetivo geral identificar os principais problemas encontrados nessa primeira produção escrita, há a retomada da discussão de alguns parágrafos, uma vez que tais problemas se mostram recorrentes nas produções textuais. Desta vez, são focalizadas somente partes de textos, como excertos mais problemáticos (*samples 1* ao *5*), cujas formas linguísticas não são possíveis em LI, como a omissão do pronome pessoal em início de frases.

O *Handout 4* é composto de cinco (5) atividades, sendo que as três (3) primeiras são alusivas à correção textual das produções discentes, as quais contemplam as CA, CD e CLD. Com o enunciado da primeira atividade, que

⁹⁹ Como alguns dos alunos tinham conhecimento sobre o percurso acadêmico de seus colegas (por já terem cursado disciplinas juntos ou estarem no mesmo período do curso de Letras), ao ler os textos produzidos, percebemos que aqueles que apresentaram problemas estruturais e sobre os quais foram comentados e sugeridos maiores alterações, uma aluna escritora se sentiu constrangida ao perceber que seu texto precisaria de mudanças mais significativas. Com essa constatação decidiu-se que a melhor maneira de conduzir as correções seria por meio da análise de excertos de textos, sem fazer menção às particularidades que viessem identificar os alunos participantes.

direcionava a atenção dos alunos para as frases retiradas de suas PI com o objetivo de mostrar diferentes formas de alterações no texto do outro (*andaime apontamentos e/ou comentários sobre problemas e/ou questões de ordem contextual, discursiva e linguístico-discursiva (CL) nas PI e PF*), os participantes são levados a identificar que há um problema de omissão do pronome de terceira pessoa nas frases, o qual é discutido e corrigido, coletivamente.

A atividade 2, por sua vez, apresenta o oposto. Em um dos parágrafos descritos por um dos discentes, o pronome *she* é utilizado de forma excessiva no início das frases que focalizam a gama de cursos por ela realizados. Ao invés da utilização de outros sintagmas nominais que se refiram à graduanda, seu uso é repetitivo, identificando um problema de estilo composicional, tornando a leitura menos fluente e mais fragmentada. As inserções dos participantes trazem explicações de quando usar ou omitir o pronome da sentença, como em frases em que pronomes relativos podem ser utilizados em substituição ao pronome pessoal.

Com relação ao trecho 5 (*sample 5*), exemplo citado na atividade 4, ressaltamos que este ilustra um problema de ordem temporal, em que a preposição *during* é utilizada equivocadamente. Na verdade, alguns alunos apresentam problemas alusivos aos organizadores temporais e, em razão disso, há uma solicitação, por parte dos discentes, de que seja realizada uma exposição oral no sentido de focalizar e esclarecer esse item gramatical. Assim, a ETA realiza uma intervenção mais direcionada às questões estruturais da LI, abordando diferentes contextos em que as preposições *during*, *for*, *while* são utilizadas. Após seus apontamentos, os participantes realizam uma atividade avaliativa sobre o tópico focalizado, sendo parte dela ilustrada na Figura 19.

Figura 19 - Atividade de revisão de estrutura gramatical.

Someone stole my bag ____ I was riding on the train.

☐ during ☐ for ☐ while

Bats sleep ____ the day.

☐ while ☐ during ☐ for

They've been out of the office ____ ages.

☐ while ☐ during ☐ for

Fonte: <http://www.ecenglish.com/learnenglish/lessons/how-use-during-for-and-while>. Acesso em: 25 maio 2014.

Conforme se pode verificar, a atividade de múltipla escolha apresentada é de cunho estruturalista e sua estrutura organizacional não causa estranhamento aos participantes por ser uma forma muito utilizada de avaliar a compreensão do aluno a partir de três (3) possibilidades de respostas, na qual somente uma delas está correta. Proferimos, aqui, que não condenamos este tipo de inserção dentro de uma abordagem sociointeracionista da linguagem, pois esta vem complementar a discussão realizada e pode ser vista como uma oportunidade para o aluno revisar estruturas gramaticais anteriormente estudadas, igualmente necessárias para o seu agir com e por meio da linguagem. Sobre pontos específicos em um texto, como o uso das preposições aqui mencionadas, cujo domínio de uma sintaxe mais elaborada não estaria ligada a um determinado gênero, mas relacionadas à organização linguística, corroboramos as palavras de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os quais afirmam que observações pontuais podem ser realizadas com o objetivo de aprimorar conhecimentos em nível do funcionamento da língua, necessários, principalmente, no momento da reescrita textual. Para os autores (2004, p. 97), “[...] é essencial reservar tempo para um ensino específico de gramática, no qual o objeto principal das tarefas de observação e manipulação é o funcionamento da língua”. Assim, por entendermos que graduandos de um curso de Letras terão como uma de suas metas trabalhar como professores de LI, defendemos que este tipo de intervenção de ordem linguístico-discursiva deve ser

retratado em um curso de formação inicial sempre que dúvidas e questionamentos emergirem no contexto de sala de aula.

A atividade 5, última a ser realizada nesta etapa, busca mobilizar todas as CL por meio da reescrita da biodata produzida pelos alunos na PI. Após a correção coletiva, as intervenções proferidas, as sugestões em torno do que poderia e/ou deveria ser omitido, incluído e/ou alterado em relação ao estudo de sua organização textual (CD) e da escolha dos itens lexicais tidos como relevantes para a construção do GP (CLD), os alunos realizam a segunda produção textual, a qual passa a ser considerada a PF do gênero em estudo.

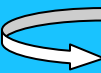
Ao finalizar a análise da Etapa 1, é possível afirmar que as CL foram desenvolvidas de forma articulada. Quanto às CL predominantes, percebemos a presença significativa das CS e CA nos momentos em que questões relativas ao gênero são discutidas no e pelo grupo. Como já dito, o gênero biodata não apresenta grandes dificuldades para os alunos e acreditamos que é por isso que as CD e CLD são contempladas em menor escala. Isto se deve, talvez, em razão deste GP apresentar informações pessoais de forma descritiva, cronológica, sucinta e facilitada, sem a necessidade de um grau elevado de argumentação por parte do aluno escritor.

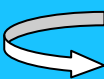
Continuando nosso caminhar em torno das análises sobre as etapas do curso, vejamos a Etapa 2, a qual aborda o gênero *résumé*.

6.1.2.2 Plano textual global da SA: etapa 2

A Etapa 2 do curso PWD, a qual faz parte das SA, diz respeito ao GP *résumé* e é composto pelos *Handouts* 5, 6 e 7, distribuídos em quatro (4) páginas, com a proposta de realização de dez (10) atividades. Assim como a primeira etapa, esta também objetivou fazer com que os alunos discutissem o contexto de produção do gênero, conhecendo a infraestrutura geral do texto e os elementos recorrentes que o compõem, além de elaborarem coletivamente a lista de constatação, com vistas às produções escritas em suas versões inicial (PI) e final (PF). Ressaltamos que o estudo e as atividades realizadas acerca do gênero em estudo também foram aprimoradas a partir das inserções orais proferidas pelos participantes. Vejamos, então, o quadro que ilustra as atividades alusivas ao segundo GP focalizado no curso PWD.

Quadro 24 - Etapa 2: atividades alusivas ao gênero *resume*.

Handout 5 - Objetivos  Identify, compare and analyze the elements that comprise the professional genres <i>CV Lattes</i> and <i>résumés</i> in both languages (Portuguese and English).			
Atividades propostas	Objetivo(s) da atividade	CL Priorizadas	Relação da atividade com os gêneros profissionais (GP)
1. Leitura de textos de referência sobre o CV Lattes para uma observação mais detalhada das partes que o compõem.	Reconhecer os elementos que compõem o CV Lattes com base em textos de referência de estudantes e pesquisadores.	CS, CA	Ativação do conhecimento prévio do aluno sobre os elementos que compõem o gênero CV Lattes.
2. Identificação do contexto de produção dos <i>résumés</i> .	Completar um quadro sobre o contexto de produção dos <i>résumés</i> .	CS, CA	Reconhecimento sobre o contexto de produção do gênero <i>résumé</i> .
3. Comparação entre os gêneros <i>CV Lattes</i> e os <i>résumés</i> , com atenção às características que os representam.	Comparar os GP CV Lattes e <i>résumés</i> , listar seus objetivos e principais características.	CA, CD	Análise comparativa dos gêneros e percepção dos elementos que os constituem.
4. Realização de uma atividade (verdadeiro e falso) sobre o gênero <i>résumé</i> , composta de cinco questões (a-e).	Realizar um exercício (falso e verdadeiro) sobre o gênero <i>résumé</i> .	CS, CA	Discussão acerca das asserções sobre o gênero em questão.
5. Leitura e discussão relacionadas ao <i>quiz</i> sobre <i>résumés</i> .	Discutir as questões relacionadas ao <i>quiz</i> .	CS, CA	Reconhecimento do gênero <i>résumé</i> .
6. Apresentação de um vídeo retirado da <i>internet</i> (<i>Writing your Résumé</i>) e resolução de seis questões (a-f) alusivas ao gênero <i>résumé</i> . Discussão sobre regras básicas veiculadas no vídeo.	Responder as perguntas a-f com base em um vídeo retirado da <i>internet</i> sobre o gênero <i>résumé</i> .	CS, CA	Reconhecimento do gênero <i>résumé</i> .
Handout 6 – Objetivos  Revise the elements that comprise the professional genre <i>résumé</i> and do the first written production according to the students' academic and professional background; discuss (in pairs) the students' written task taking into consideration the elements that comprise their <i>résumés</i>.			
Atividades propostas	Objetivo(s) da atividade	CL Priorizadas	Relação da atividade com os gêneros profissionais (GP)
1. Revisão dos elementos que compõem o gênero e construção da lista de constatação.	Revisar e listar os elementos (lista de constatação) selecionados pelo grupo como relevantes na composição do	CD, CLD	Elementos que constituem o gênero <i>résumé</i> .

	gênero <i>résumé</i> .		
2. Realização da PI sobre o gênero <i>résumé</i> focalizando os dados acadêmicos e profissionais dos discentes.	Realizar a PI em torno do GP <i>résumé</i> .	CS, CA, CD, CLD	Primeira produção escrita do gênero <i>résumé</i> .
Handout 7 – Objetivos  Discuss (in pairs) the students' written task taking into consideration the elements that comprise their <i>résumés</i> and rewrite the second version of your <i>résumés</i>.			
Atividades propostas	Objetivo(s) da atividade	CL Priorizadas	Relação da atividade com os gêneros profissionais (GP)
1. Discussão e análise (em pares) da PI em torno do gênero <i>résumé</i> .	Discutir e analisar, em pares, os <i>résumés</i> escritos (PI) pelos alunos do curso, levando em consideração o contexto de produção e características principais do gênero, com vistas ao aprimoramento textual.	CS, CA, CD, CLD	Retomada da PI em torno do gênero <i>résumé</i> .
2. Realização da PF sobre o gênero <i>résumé</i> focalizando os dados acadêmicos e profissionais dos discentes, levando em consideração o contexto de produção e as inserções dos participantes.	Realizar a PF em torno do GP <i>résumé</i> .	CS, CA, CD, CLD	Reescrita do gênero <i>résumé</i> (PF).

Fonte: A autora.

O *Handout 5* tem como objetivo principal identificar, comparar e analisar os elementos que compõem, em um primeiro momento, dois (2) gêneros utilizados por pessoas que se candidatam a uma vaga de emprego¹⁰⁰. No caso deste projeto de curso, no qual os alunos estariam se candidatando a uma vaga de professor de LI em uma escola primária no exterior, pensou-se, inicialmente, na realização de uma comparação entre o CV Lattes, gênero conhecido pela maioria dos acadêmicos do curso, com o gênero *résumé*, muito utilizado no cenário dos países que falam inglês como primeira língua. Essa comparação entre os GP se

¹⁰⁰ Salientamos que no Brasil, o currículo *vitae* (CV) é o gênero de texto mais comum de ser apresentado na situação de procura de um emprego. A menção do CV Lattes se faz presente por este ter maior relação com informações acadêmicas, uma vez que os alunos se encontram em um contexto acadêmico de ensino e aprendizagem e muitos deles já possuem seu cadastro junto ao CNPq. Outra razão é que ele apresenta, de forma breve, dados profissionais do candidato na seção denominada *Atuação*, no subitem *Atuação profissional*.

mostra relevante, uma vez que os discentes têm a chance de observar os diferentes elementos que os constituem (CD e CLD), atentando para suas especificidades e características linguísticas, discursivas e contextuais, contemplando todas as CL.

Iniciamos a descrição do *Handout* 5, o qual apresenta seis (6) atividades que tratam, mais especificamente, do reconhecimento do gênero *résumé*. Para que este GP fosse, posteriormente, comparado a outros gêneros que focalizam a temática profissional, temos a atividade 1, cujo foco do enunciado está em propor uma observação mais detalhada sobre as partes principais que compõem o CV Lattes, objetivando desenvolver as CS e CA.

Dentre as trocas interacionais ocorridas sobre esta questão, uma que nos chama a atenção é a utilização da LM, a qual é tratada aqui como um instrumento facilitador da aprendizagem, pois tem a função de auxiliar o discente a esclarecer ideias ao seu interlocutor sobre dúvidas relativas ao contexto de produção e às situações de uso do gênero, entre outros. Isto posto, corroboramos as palavras de Cristovão (1996, iv) ao proferir que a L1 deve ser vista “como instrumento para coconstruir L2 e que seja usada conscientemente pelo professor para o ensino de L2 e para a transformação das relações sociais na sala de aula”. A LM é também utilizada quando, após uma explicação de um termo ou expressões linguísticas desconhecidas, alguns dos alunos não compreendem seu sentido e necessitam da tradução¹⁰¹ imediata para que a compreensão textual se materialize na aula.

Salientamos aqui que, devido ao nível de proficiência linguística dos discentes, raros foram os momentos em que a LM foi utilizada. Vejamos o excerto discutido na Aula 7, escolhido por nós como uma situação interacional em que a LM se faz presente de forma mais veemente, o qual é proveniente de uma questão elicitada pela ETA sobre os elementos que compõem o CV Lattes.

Excerto 4

46. ETA: Hum, hum. That's a very good observation. After that we have (+)

47. Ay: PUBLICATIONS.

48. ETA: Publications. Aha, aha. In terms of the books they have published/

49. A2: ARTICLES.

50. P: Articles or chapters in books. Everything here is related to your production. And then *APRESENTAÇÕES DE TRABALHOS*, when people go to congresses. [...] After that, what do we have?

¹⁰¹ No que concerne a essa questão, Travaglia (2003) aponta que a tradução é uma forma de reescritura ou retextualização, e, como tal, implica devidas mudanças de um idioma para outro.

51. Ay: *Demais tipos de (xxx).*
52. P: *Demais tipos de (+++) produção técnica, né?*
53. Ay: What would it be?
54. P: Sometimes (++) if you organize (++) like an *apostila*. ((There is an explanation about the term *apostila* which is unknown to the ETA)), a kind of printed document that addresses a more theoretical explanation of a subject studied in a given discipline at school, in which listening and/or writing activities are performed by students, are (++) later on evaluated by the teacher.
55. P: And then we have *BANCAS*. Do you call panels? ((P asks the ETA))
56. ETA: Yes. [...]
57. P: *Ou outras participações: bancas de concurso, ou bancas de teste seletivo, outros tipos de bancas, né?* (+++) And then we have *EVENTS*, any event that you take part in. [...] Another part is organizing an event, when you are part of the organization of an event. (+++) [...] And the last part that we can use is for *FURTHER INFORMATION* where, for example, if you have a special certificate, or if you are a member of an association. Take a look at Andressa's and see what she has as relevant information.
58. A2: *"É coordenadora do Projeto Gralha-Azul financiado pelo edital " Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa para Projetos Institucionais " (Edital 061/2010) CAPES/Fulbright, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná de 2011 a 2014".* [...] ((P and the ETA give an explanation of what the CAPES/Fulbright Project is about. A2 talks about the TOEFL examination)). [...]
- (Aula 7 – dia 03 de junho de 2014)

Ao analisar o CV Lattes de uma professora em um dos textos de referência, há menção do termo *apostila* que, por ser desconhecido da ETA, é explicado como um tipo de documento impresso muito utilizado em diferentes disciplinas escolares que relaciona textos teóricos e atividades de compreensão e produção escrita, as quais são avaliadas por professores. Vemos aqui uma exemplificação de algo que comumente é utilizado por alunos de diversas instituições brasileiras, sejam públicas ou particulares, mas que não faz parte do contexto educacional americano.

Além do uso da LM como um IM que vem auxiliar na compreensão textual, verificamos que o excerto descrito apresenta momentos em que há *complementação e confirmação de ideias* (frases 55 e 56), *repetição de palavras/frases* com o objetivo de enfatizar itens/explicações mencionadas (frases 47 e 48), *identificação de elementos constitutivos de um GP relacionado* (frase 57) e a leitura de um trecho do CV Lattes (frase 58), a qual é utilizada para descrever a participação de um pesquisador em um projeto institucional.

A partir dessa atividade comparativa, os alunos são levados a identificar o contexto de produção dos *résumés* na atividade 2, com perguntas sobre local e momento de produção, público alvo, objetivo da produção, forma de veiculação, entre outros. A atividade contempla operações de reconhecimento de

componentes físicos e sociais, categorizadas como alusivas às CA (1CA). Acreditamos, também, que as CS (5CS) são efetivamente priorizadas no momento em que os aspectos macro do gênero são relacionados com a realidade dos participantes.

Passando para a atividade 3, essa tem como objetivo realizar uma comparação entre os gêneros CV Lattes e *résumé*, listando seus objetivos (1CA) e principais características (1CD, 2CD, 4CD). Com isso, há maior ênfase na exploração das CA e CD, em que os alunos atentam para as diferenças e semelhanças existentes, em termos de seus aspectos contextuais e estruturais. No sentido de compreender como as diferentes nuances entre os gêneros foram construídas, vejamos o diálogo dos participantes sobre esta questão.

Excerto 5

169. P: OK. Any other differences that we can list in there?
170. Ax2: I think the target, the goal (xxx)
171. A3: In the CV Lattes you just have your own information, but it doesn't show what you want to work for. (xxx)
173. P: [...] Basically they talk about education, they talk about your professional experience ((Résumés on the whole))
174. ETA: There is even some you can include like (+++) other, other experience. So you can talk about if you volunteered, or if you are part of any groups, research groups, or (+++++) if you won any awards, or certificates, things like that. And there is also room for language skills too. So it just depends. The format completely depends on what you are applying for. When I applied for internships, when I was at graduate school, I had about fifteen versions of my *résumé*, one for each position. You know you tailor your *résumé* for the job you are applying for. The formats change completely. (+++)
175. A2: I think that the CV Lattes is even useful when you get a job because it's permanent (++) and you keep, you keep updating it. The *résumés* probably when you get a job, you don't need to use this because if you get another job, you can make a new *résumé*.
176. P: Hum, hum.
177. A1: Actually I don't think you make a new one. You just/
178. Ay: You update it.
179. A1: You update. You can make one, and you can save it in your computer and when you are going to get another job, and take it and you update. What you did after you get that job/
180. Ay: That's actually what I do. I have one in my computer and when whenever I need it, apply for that position, I just update it. As the ETA said, you have to adjust it.
181. P: I think his point is ((related to what A2 has said)) like you have that information but depending on the position you are applying for, then you have to do it again.
182. A2: Cause THAT, THAT *résumé* is gone. You have to change it, sometimes completely, I don't know.
183. P: But in terms of education, I don't think you should CHANGE everything but/
184. A2: It depends. There is some information that is not relevant.
185. ETA: Relevant for that specific job. ((There is a conversation about the images in one of the samples)) [...]

186. A1: I think it is more the format, one or two things that you change. But basically you put the same things. She put address, data, education, she put the same things, but she just adjust it, she did it in a different way. So you can save one and do just adjust.
187. P: Adjustments/
188. A1: Yeah. You don't need to put it away completely.
191. ETA: But there's no right or wrong. One thing that you do is like you take some models and organize your own/
192. A3: There is another difference. The CV Lattes is always that way and the *résumé* you have to adjust it.
193. P: Perfect, perfect. So you have to follow what the platform tells you to do. There's no changes in this one, but here you have more freedom, as he said.
194. Ay: Now I am just curious. Do you have like a model for a *résumé*, because all of them start with a name, address, their phone number and emails.
195. ETA: Hum, hum. That's usually standard/
196. Ay: Your first *résumé* was like that too??? ((Ay talks to the ETA but they all start laughing)) (xxx)
197. A1: It seems like ten years since I did my own, but I took my sister's last month, and it's the same. Her name, her address, her phone number in the city, in here for contact, the email in case they need to contact/
- (Aula 7 – dia 03 de junho de 2014)

Com o questionamento de P na frase 169, muitas são as asserções proferidas pelos participantes. Temos, então, a presença dos andaimes relacionados à *geração de ideias*, à *focalização para itens específicos dos gêneros* e à *relação dos GP com outros gêneros da área*, em que questões alusivas à planificação global do texto (CD) são mencionadas. Dentre os elementos identificados pelos participantes, destacamos a fala de Ax2, quando menciona a questão do objetivo de se utilizar este GP (frase 170) e de P, ao atentar, principalmente, para o relato de informações educacionais e profissionais (frase 173). Além disso, a ETA (frase 174) *complementa ideias* ao afirmar que outros elementos podem constar na composição do gênero, sempre tendo em mente o objetivo que se quer alcançar. Com a menção de atividades afins, a ETA traz à tona questões referentes ao trabalho voluntário, à participação em grupos de pesquisa e ao recebimento de premiações e certificados. Ainda em sua fala, ao elencar diferentes possibilidades de organização do GP, ela retrata que informações específicas devem estar relacionadas à posição pretendida pelo candidato. Podemos dizer que os comentários arrolados neste fragmento de texto evidenciam momentos de maior interação entre os interlocutores. Com relação à participação da ETA que já vivenciou a escrita deste GP em outros contextos, ela atua como mediadora de forma mais efetiva, a exemplo do que Vigotski (2002) denomina de *par mais competente*, ao trazer diferentes pontos de discussão não abordados nos textos de referência (IM) e exemplificar itens adicionais igualmente

relevantes na organização do GP, a partir de sua vivência e conhecimentos sobre o gênero.

Outra questão que chama a atenção emerge com o comentário de A2 (frase 175), o qual menciona que o CV Lattes é um gênero mais permanente, em que as informações devem ser constantemente atualizadas, diferentemente do que acontece com o GP *résumé* que, a cada nova oportunidade de se candidatar a um emprego, tais dados podem ser refeitos ou alterados completamente. A1 (frase 177) discorda do argumento de A2 e afirma seu posicionamento em relação às diferenças entre os dois (2) gêneros. Temos, aqui, uma situação de conflito, a qual é vista como parte de um processo de negociação (VIGOTSKI, 2002) e de instauração de novas ZDP. O caráter dialógico do evento está relacionado às *categorias intersubjetivas* de Garcez (2010), no andaime *negociação da interpretação* e, nas falas subsequentes, observamos que há um processo de ajuste dos comentários de A1 e A2. Fundamentada no conjunto de tantas vozes, P (frase 181) contorna a situação e menciona a real intenção do comentário de A2, fazendo que os diferentes significados apontados por cada uma das vozes, às quais retratam parte da individualidade dos participantes, sejam acordados no grupo. Portanto, temos, aqui, contemplado, o andaime *realização de um ajuste interacional*.

Cabe notar, ainda, que as últimas frases do excerto (frases 194 a 197) apontam para uma questão interessante mencionada por Ay, endereçada à ETA sobre uma padronização, ou um modelo existente para a escrita e organização deste GP. Ao responder ao aluno, a ETA menciona uma situação concreta em que fez uso do gênero *résumé*, tomando como base a produção escrita de uma outra pessoa, neste caso específico, sua irmã. O relato da experiência da ETA, comum a todos nós que, para escrevermos determinados textos em situações específicas recorreremos a *modelos existentes*, nos reporta à noção de gêneros como formas tipificadas, previamente estabelecidas, às quais “são parte do modo como os seres humanos dão forma às atividades sociais” (BAZERMAN, 2011, p. 32). Sobre essa questão, Koch (2015, p. 58) assevera que esses *modelos* são

[...] construídos socialmente, [...] são abstrações de situações de que participamos e do modo de nos comportarmos linguisticamente [...] e são constituídos e reconstituídos ao longo de nossa existência em decorrência das inúmeras práticas sociais de que participamos.

Com relação às respostas espontâneas dos graduandos, percebemos que eles vão se apropriando do novo gênero e que o conhecimento vai se construindo e solidificando, transformando diferentes formas de pensar dentro de um coletivo. Logo ao final do excerto, temos duas (2) falas da ETA (frases 191 e 197) que se referem ao critério *sumarização* (GARCEZ, 2010), as quais procuram sintetizar pontos discutidos e dar continuidade as atividades subsequentes.

Como conclusão dos elementos constitutivos (CD) dos gêneros elencados pelas diferentes vozes, podemos dizer que o CV Lattes é mais geral, permanente e deve ser preenchido de acordo com o direcionamento proposto pela plataforma *online*. Já o *résumé* pode ser constantemente modificado, dependendo do objetivo que o candidato quer alcançar ao postar informações relevantes para a posição pretendida.

Retomando as descrições das atividades que compõem o *Handout* 5, temos a atividade 4, subdividida em cinco (5) questões (a-e), a qual diz respeito à realização de um exercício (verdadeiro e falso) introdutório à atividade 5. Nela, são discutidas cinco (5) afirmações sobre o gênero em estudo, com uma adaptação de uma atividade publicada no livro *Resumé magic: trade secrets of a professional résumé writer* (WHITCOMB, 2010).

Para ilustrar como a troca interacional acontece no grupo, trazemos a atividade na Figura 20, cujas frases adaptadas podem ser visualizadas a seguir.

Figura 20 - Atividade de discussão oral sobre *résumés*

When you are looking for a job one of the first goals is to equip yourself with the right tools. Based on what we have seen so far and on the ETA's own experiences and talks during our meetings, take the following quiz and see whether these statements are True or False (T/F). a) Employers and candidates view <i>résumés</i> as having the same purpose. T / F b) A <i>résumé</i> is all you need to get a job. T / F c) A <i>résumé</i> is most effective when it precedes your interview with the hiring manager. T / F d) <i>Résumés</i> are read thoroughly. T / F e) You will need a <i>résumé</i> to land a job. T / F

Fonte: A autora. Adaptação da atividade elaborada por Whitcomb (2010).

A discussão sobre as questões são pertinentes para a construção das representações sobre as CS e CA, as quais fundamentam as CD e CLD, privilegiadas nos momentos de produção e análise textuais.

Vejamos parte do diálogo que ilustra as inserções dos participantes, cujas respostas servem de andaime no momento da produção textual do gênero.

Excerto 6

206. A1: “A *résumé* is all you need to get a job”. False!
 207. ETA: False. Everybody agrees?
 208. As: YES!
 209. ETA: So what is necessary to have?
 210. Ax: Qualifications/
 211. A2: The information needs to be true.
 212. Ay: Although some (+++) really famous people lie on the *résumés*. ((Ay talks about a famous guy who did a bunch of movies)). [...]
 213. P: But remember it is like a combo! The *résumé* is one part.
 214. ETA: Interview, cover letters/
 215. A2: You have to show that you are really good. Impressive like the guy said!/
 216. ETA: And even now (xxx) in the US when you send them an email with your *résumé* and cover letter, you have to write a little something in the email. So it's also like a biodata, it has to be something personal in the first person. [...]
 218. Ax: “A *résumé* is most effective when it precedes your interview with the hiring manager”.
 219. ETA: What do you think?
 220. Ax. I don't know. I think it's a combo.
 221. ETA: It's a combo. It's like a sandwich @@@.
 222. Ay: It's true because if you send a *résumé* before the interview, the:: interviewer has a more clear vision of what he must look for in the interview.
 223. ETA: Usually you have to have a *résumé* before (+++) because they use the *résumé* to decide who gets to be interviewed.
 (Aula 7 – dia 03 de junho de 2014)

Este pequeno excerto se mostra bastante rico no sentido de reaver itens analisados ao longo das aulas. Primeiramente, temos a retomada de um dos elementos necessários para a composição de um *résumé*, as *qualificações* do candidato (frase 210), alusivos às CD. Posteriormente, com o desenvolver do diálogo, percebemos que os participantes *fazem alusão aos GP focalizados* no curso (*cover letter* e biodata), bem como a *outros gêneros relacionados à temática profissional*, como o caso da *entrevista* e do *email*, em que o candidato deve postar informações adicionais, complementando, de certa forma, o *résumé* enviado. Temos, aqui, uma amostra de um conjunto de gêneros (BAZERMAN, 2011) alusivos à esfera profissional, os quais podem certamente ser utilizados pelo candidato no momento em que participar de um processo de seleção de emprego.

A nosso ver, as CS e CA também são contempladas quando A1, As, Ax e A2 (frases 206, 208, 210 e 211) apontam veemente que o *résumé* não é o único gênero necessário para a colocação de uma pessoa no mundo do trabalho. Essa afirmação só é possível devido à experiência e/ou vivência de alguns alunos que já passaram por uma situação como esta, ou que tenham conhecimento sobre outros contextos em que diferentes gêneros foram utilizados para que eles

pudessem agir em uma determinada situação de procura de um emprego. Entendemos que todos os gêneros por eles mencionados são representações de práticas sociais relacionadas com a realidade concreta que os cerca, os quais compartilham significados semelhantes percebidos nas novas circunstâncias que se apresentam.

Na atividade 5, realizada na oitava aula do curso, os alunos fazem a leitura de um texto publicado (Anexo B), com o objetivo de discutir questões relacionadas à atividade anterior (falso e verdadeiro). Esta atividade mobiliza as CS (8CS) e CA (4CA) por explorar conhecimentos de mundo e estabelecer uma relação entre o texto e o seu contexto de produção.

A última atividade do *Handout 5* (atividade 6) também está direcionada ao reconhecimento do gênero *résumé*, em que as CS e CA são priorizadas. O objetivo da atividade era que os alunos fossem capazes de responder a seis (6) perguntas (questões a-f) com base em um vídeo retirado da *internet* (http://www.youtube.com/watch?v=KbZ5_ar4Dj0), intitulado *Writing your Résumé*. O vídeo fazia referência aos elementos que deveriam ser mencionados em um *résumé*, considerando os objetivos que uma pessoa pretende alcançar ao fazer uso deste GP. Ele também apresentava asserções alusivas aos aspectos gramaticais e de ortografia (CLD), além de formato do gênero (CD).

No diálogo que se estabelece, há a retomada de questões previamente discutidas e a chance de os participantes realizarem uma atividade de compreensão oral (em inglês, *listening*) do GP em estudo. Além da *socialização de materiais extras* que venham auxiliar no trabalho de reconhecimento do gênero, temos, também, a identificação dos critérios alusivos aos *relatos de experiências vivenciadas*, o *incentivo às contribuições do outro* e a *socialização de expressões ou conteúdos relacionados*. É o que podemos observar no Excerto 7, que tem início com a leitura da primeira questão sugerida no *handout*, cuja resposta não é respondida por A1, necessitando da ajuda dos demais participantes.

Excerto 7

41. A1: "a. Why does he decide to talk about this topic?" (+++) This one I couldn't understand very well. [...] I understand that some people talked to him, but. He saw it a lot, but <@I don't know exactly what he saw>@
42. ETA: Anybody can help?
43. A3: He says that he has seen thousands of résumés and people ask him why they should do it/

44. P: That's why he:::: decided to make up this video, to help people/
 45. ETA: He's probably seen a lot of BAD RÉSUMÉS!@@
 46. P: Right. Next one Ax, can you read?
 47. Ax: "b. According to him, what is the purpose of writing a *résumé*?" To expose yourself, (xxx) to give a better image of your career/
 48. A3: To facilitate in the choosing.
 49. P: Because, well, after the *résumé*, you can have like the interview.
 50. ETA: Hopefully!
 51. P: Can you read the next one?
 52. A3: "c. He says a person can have more than one *résumé*. Why?" Because you have different jobs to apply for. They don't necessarily send the same *résumé*.
 53. P: Depending on the company, or according to the company, you can include new information on it/
 54. ETA: And you wanna make sure that every *résumé* is tailored to the specific job description, cause usually they're looking for specific words, so it's good to have a different aspect on it (++) for different jobs.
 55. P: ETA, could you read now?
 56. ETA: Hum, hum. "d. Is it a good idea to mention your previous job?"[...]
 57. A1: I understand that it's good to mention because the interviewer is going to know what you did, and what are you good at. And it's more related to the next question.
 58. P: Yeah, and to talk a little bit about you professional ah::: history. If I can say that?
 59. ETA: Hum, hum. Yes, you can say that, yes!
 60. A3: The expression JOB HOPPER. Is it a very common expression in English?
 61. ETA: Yeah, I've heard it before. But there's other names for it, but it's, yes.
 62. P: Do we have an expression for this in Portuguese?
 63. A1: I can't think of any::
 64. P: I don't think so.
 65. A1: It's someone who doesn't keep jobs. [...]
 70. P: And here we have the definitions of a *résumé* which is a French word, and a job hopper meaning "someone who works briefly in one position after another rather than staying at any one job or organization long-term" [...]
 (Aula 8 – dia 10 de junho de 2014)

Nas orações 52, 53 e 54, observamos o andaime *retomada de falas e conteúdos*, cujas informações haviam sido pontuadas na aula anterior, com a menção de que um novo *résumé* pode ser *fabricado* a partir das exigências do empregador. Nas frases 58 e 59, temos uma *negociação da interpretação* e o *incentivo à contribuição do outro*, por meio dos itens conversacionais *Hum, hum* e da palavra *yes*. Tais itens aparecem nos apontamentos de P e da ETA, ao confirmarem o comentário proferido por A1 (frase 57) sobre a relevância da menção das realizações do candidato em empregos anteriores, relatando, mesmo que de forma breve, seu histórico profissional.

Ainda no fragmento selecionado, apontamos a frase 60, em que A3 indaga a ETA sobre a utilização da expressão *job hopper* no contexto americano. Temos, aqui, o andaime *socialização de expressões e conteúdos relacionados aos GP* e a *explicação de vocabulário desconhecido na língua alvo*, com a leitura (frase

70) da definição do termo no quadro final do *Handout* 5. Salientamos que, dentre as inúmeras trocas interativas existentes no curso, a questão lexical aparece de forma pouco representativa nas vozes dos participantes. Acreditamos que tal ocorrência se deve ao conhecimento e à uma maior vivência dos participantes com a LE, em que unidades linguísticas propriamente semânticas não se tornaram foco de grandes discussões, tampouco atrapalharam a inteligibilidade da mensagem veiculada, seja nos textos de referência, ou nos textos informativos sobre os GP focalizados.

No que tange à intenção de trabalhar com a compreensão oral via um vídeo utilizado em um contexto americano de produção textual, defendemos que a inserção de textos referentes às novas mídias pode ter sim o seu lugar na sala de aula, pois estes auxiliam e facilitam o trabalho do professor com relação à organização de atividades voltadas a uma temática específica, mas, principalmente, mostram diferentes visões de textos e contextos para os alunos, aproximando realidades distantes do contexto educacional. Este trazer da tecnologia para o ambiente escolar está relacionado à perspectiva dos multiletramentos (KALANZTIS; COPE, 2012; DIAS, 2012), em que textos orais e escritos produzidos no meio digital podem ser utilizados em outros contextos socioculturais.

Das quatro (4) atividades direcionadas para a compreensão deste GP, ressaltamos que a atividade 4 (falso e verdadeiro) é a que mais suscita a participação do grupo em termos de uma negociação ampla da interpretação sobre a temática, a qual se dá por meio da inserção de informações provenientes de outras fontes de dados, mobilizando conhecimentos (4CA) e histórias de vida de cada um dos participantes, ao tomarem uma posição sobre a relação texto-contexto (8CS) e ao relacionarem aspectos macro do gênero com a realidade da qual eles fazem parte (5CS).

Passamos, agora, para o *Handout* 6, composto de duas (2) atividades. A primeira delas se refere ao vídeo anteriormente mostrado em sala (correspondente ao andaime *compartilhamento de materiais extras*), o qual é utilizado para revisar os elementos que compõem o gênero *résumé*, discutidos com base nos textos de referência selecionados. O segundo objetivo da atividade está em listar os elementos que constituem este GP e construir a lista de constatação, a qual deve ser considerada no momento das produções textuais. Com estas atividades são exploradas as CD e CLD, responsáveis pelo conhecimento das

características próprias do gênero, como a planificação global do texto, os tipos de discurso e de sequência, além dos recursos linguístico-gramaticais característicos.

Para visualizar como a construção da lista de constatação acontece, a qual se dá ao longo do processo de discussão sobre o contexto social de uso e reconhecimento do gênero, trazemos o Excerto 8, em que o grupo decide sobre os elementos que devem ser focalizados quando da escrita deste GP. A conversa tem início com a comparação do GP *résumé* com o CV Lattes, utilizados em contextos diferentes, porém com propósitos semelhantes. Vejamos, então, o diálogo dos participantes com relação a esta composição.

Excerto 8

1. P: OK, people, anything different? (+++) If you compare the two, the two genres (++) our Lattes and these *résumés*.
2. Ax: (xxx) In the *résumés* there's like (xxx) of computer stuff (xxx) usually they are kind of (xxx)
3. P: OK. So, skills is one element that they usually have.
4. Ax: Yes, the computer ones (xxx)
5. P: The computer ones. Yeah, because in the Lattes we don't have that!
6. Ax: (xxx)
7. P: So here, in terms of skills, it is more related to languages. Yeah? (+++) Anything else that you notice?
8. Ay: You have a description of what, his employment history which you didn't have in the CV.
9. P: Ah, ah. Could you repeat Ay? A description of (++)
10. Ay: The employment history. (++++)
11. P: Oh yeah, employment history. (++++++)
11. ETA: That's one thing that I really like about *résumés* is you get to, you have to say, oh I was, I did this, it's like you have the title and you also get to present yourself and say I accomplish this (xxx). You have the chance to explain a little bit more.
12. P: Yeah, in the CV Lattes we have, for example, I worked at *Cultura Inglesa*, or JUST *Cultura Inglesa*. And they know NOTHING about my job. So I can't say anything about my job, what I did in there, but in the *ré:su:mé* [you can]! [...]
15. P: You know what we have in Brazil now, if we take a contest, for example, we have a *memorial*. Have you ever heard of this? So you have to make your OWN *MEMORIAL* which is you talk about yourself, and you include things in there. [...]
18. Ay: It's like a biodata!
19. P: It's a kind of biodata, but it's LONGER. It's much longer. [...] So, how can we (++) put this? (+++++) So you can talk about your history, the history you had/
20. ETA: A DESCRIPTION OF THE POSITION.
21. P: A description of the position. Ah, ah. Good!
22. A2: You can give a detail or details about what you have done::
23. ETA: And one thing they always encourage us to (xxx) what you have accomplished or done in that position. (++++)
26. P: Did you have to do this ETA to come to Brazil? When you decided to come, when you applied for it? (+++) You don't remember?
27. ETA: I DO! I was trying to remember. I know I did talk about work experience; it was kind of like a CV Lattes. WORK EXPERIENCE and you had the chance to write it. (xxx) It was an online application. We had to talk about all our work experience.

28. P: Anything else, people? (+++) (xxx)
 29. ETA: I think it's some of the kind of QUALIFICATION accomplishments.
 30. P: OK. Is it shorter than the CV Lattes? ((In comparison to a résumé))
 31. As: Hum, hum. Yeah
 32. Ay: You have more freedom like how you present that. [...]
 33. A2: I think, I don't know, I think that in Brazil we don't have a (xxx) résumé. You follow a more or less (xxx) but it's not the main thing, *obrigatório*, I don't know/
 34. As: [Mandatory] Compulsory.
 35. A3: I think for the résumé you have to do things more specific for the area that you want the job.
 36. P/ETA: Hum, hum.
 37. P: Very Good. That's THE POINT!
 (Aula 7 – dia 03 de junho de 2014)

Ao considerar as inserções realizadas, vemos que a negociação passa a circunscrever-se aos elementos característicos do gênero (CD). À medida que os comentários dos participantes se tornam mais enfáticos, há a criação da lista de constatação organizada pelo grupo, a qual, de certa forma, traz à tona alguns dos elementos característicos do GP, que constam na apresentação dos MDG (Capítulo 5).

Focalizando as questões interacionais, o excerto ilustra perguntas do tipo professor-alunos, em que a forma de interação entre os participantes acontece mais naturalmente, sem que haja a necessidade de eliciar a participação de um determinado aluno. Quando se evoca uma participação mais específica, isto se deve em razão da necessidade de *repetição de palavras/frases no sentido de enfatizar itens/explicações mencionadas*, como o caso das frases 9, 10 e 11, proferidas por P e Ay, com o objetivo de que o aluno seja ouvido por todos e sua asserção seja compreendida e aceita no grupo.

Ao longo da conversa, observamos uma intensa participação dos interlocutores, com a verbalização de contextos previamente vivenciados por alguns dos participantes, como na frase 11, em que a ETA aponta uma vantagem do GP *résumé*, em que o escritor pode explicar melhor sobre as realizações profissionais anteriormente vividas e, também, no comentário de P (frase 12), em que semelhanças e/ou diferenças entre os contextos de produção (CA) e características dos GP (CD) em questão são elencadas.

Com respeito aos demais gêneros de texto trazidos para o contexto de discussão dos GP aqui tratados, há a menção do gênero *memorial* (frase 15), utilizado em concursos públicos voltados para a área da educação, o qual é

comparado a uma biodata (frase 18). Tal comentário é confirmado por P (frase 19), cuja colocação atenta para uma extensão de texto maior para o gênero *memorial*.

No diálogo que se instaura (frases 20 a 29), a estrutura composicional (CD) deste GP começa a ser delineada pelos participantes e tem-se a descrição das posições ocupadas pelo candidato em empregos anteriores, suas qualificações e, principalmente, especificidades relacionadas à cada uma das qualificações mencionadas. Tais itens têm como objetivo chamar a atenção do recrutador para que o candidato seja, em uma etapa posterior, selecionado para uma entrevista de emprego. Demonstrando envolvimento dos participantes sobre a temática, as *categorias subjetivas* (GARCEZ, 2010) existentes no diálogo emergem por meio dos itens conversacionais *yeah, hum hum*, correspondentes à *negociação da interpretação* e da *verbalização de julgamento de valor*, com as expressões *good, very good, that's the point*. Ainda no mesmo fragmento, com o comentário da ETA na frase 20, temos a presença dos andaimes *confirmação* (frase 21) e *complementação* (frase 22) *de ideias*.

Os comentários finais do excerto (frases 33 a 37) focalizam o critério da *sumarização*, em que os participantes entendem a função da organização do conteúdo (3CD) do GP, verbalizando, de forma direta, qual seria o objetivo de se escrever um *résumé*, evidenciado na frase 35 de A3. Ao trazer como marca linguística a expressão *I think*, essa objetiva conferir largas parcelas de texto sintetizadas em uma só frase, a qual é, na sequência (frases 36 e 37), confirmada pelos demais participantes. Visualizamos, portanto, que as CA, CS e CD (BRONCKART, 2007; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) se encontram articuladas com o objetivo de informar o leitor sobre as realizações profissionais do escritor.

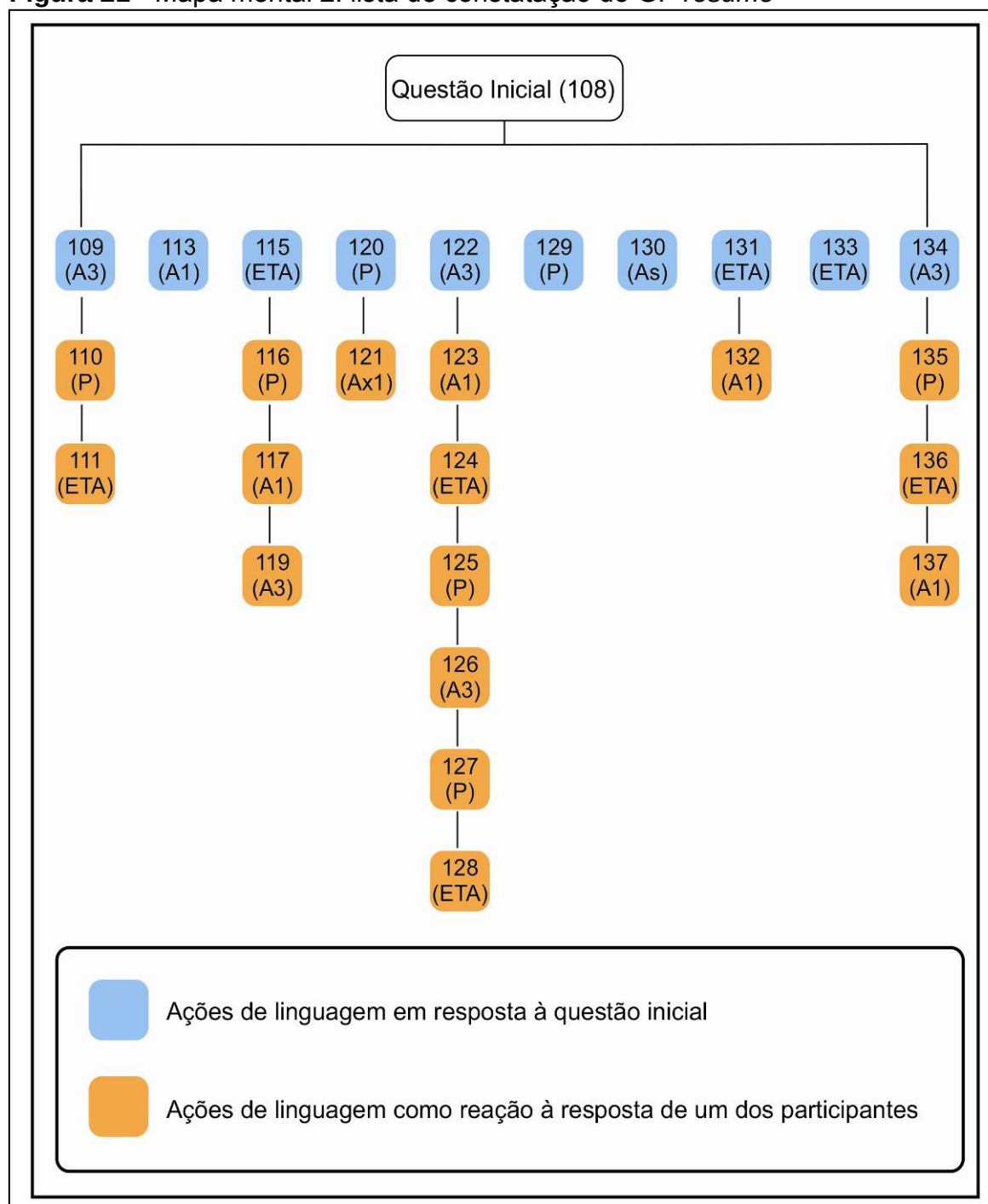
Com o objetivo de sintetizar e reciclar as informações anteriormente pontuadas sobre o GP na Aula 7, os participantes novamente enumeram os itens elencados como relevantes em um *résumé*. Essa retomada de seus elementos estruturais emerge a partir da pergunta proferida pela ETA.

Excerto 9

108. ETA: So what are the parts that comprise a résumé? The first part is usually related to the personal information. What did the samples have? They have the NAME, ADDRESS, PHONE NUMBERS, EMAIL ADDRESSES. Anything else that you can::: [...]. So after the personal information, what do you think we should a:::dd to the list?
109. A3: There is one here (+++) that has the GOAL (xxx).
110. P: Yeah, in some, 3 or 4 samples we had a goal.
111. ETA: Or the OBJECTIVE. [...] We can use the two words. [...]

113. A1: WORK EXPERIENCE.
115. ETA: It depends on what (+++) I would put EDUCATION first.
116. P: In the Lattes I think we have education first, we have the DEGREE, and after that we have work experience. What do you think, people?
117. A1: For me it would be experience because I would say I work for the Air Force. People would look at me differently.
119. A3: I have put my experiences first and the, the other courses I have done.
120. P: OK, after these two items, what do you think we could use? [...]
121. Ax1: I think in our case we could use the languages.
122. A3: There is one thing that we haven't talked about. Here in Brazil we use, at the end, some REFERENCES. Can we use that?
123. A1: Like in the video, the guys says that we can put it.
124. ETA: Sometimes they ask for references, but not on the *résumé*. Maybe in a different genre.
125. P: Maybe in a cover letter. In the Lattes we never use that!
126. A3: Depending on the job they would ask for 2 or 3 references. [...]
127. P: When I tried the test for my *mestrado*, here at *Federal*, I had to present 2 reference letters. [...]
128. ETA: I had to do too for this program. ((The Fulbright Program))
129. P: OK, after the language skills, [...]
130. As: SOFTWARE SKILLS.
131. ETA: CONTINUING EDUCATION, or OTHER COURSES, or CERTIFICATES. [...] This one has continuing education, but.
132. A1: I think we could use OTHER CERTIFICATIONS 'cause sometimes we don't have a name for it.
133. ETA: Anything else? Memberships? [...]
134. A3: AFFILIATIONS.
135. P: Yeah, it's the last part in our Lattes. Like *Associação Brasileira de Linguística Aplicada*. So, I'm a member, I'm affiliated to this group of teachers. Do you think further information would be nice to use? ((P asks ETA))
136. ETA: I think we could have, you can put MEMBERSHIPS. [...]
137. A1: In my case, I would put work experience like I work for the Air Force, and in other certifications I would put everything related to other courses. [...]
- (Aula 8 – dia 10 de junho de 2014)

Ao indagar os participantes sobre as partes que compõem esse GP (CD), a ETA menciona alguns de seus elementos principais, como: *nome*; *endereço*; *números de telefone* e *endereço eletrônico*. A partir desse comentário, há um aumento da participação dos demais membros, cuja sequência de turnos nos possibilita a construção do Mapa Mental 2.

Figura 21 - Mapa mental 2: lista de constatação do GP *résumé*

Fonte: A autora, com base em Drogui (2014).

Além dos elementos citados, os interlocutores adicionam outras informações responsáveis por sua estruturação. Temos, assim, a menção do *objetivo*, que aparece em um dos textos de referência analisados (frase 109 de A3), a *experiência profissional* (frase 113) e o item *educação* (frase 115). Além disso, os

elementos *habilidades*, *outros cursos realizados* e *afiliações* também são lembrados como relevantes neste GP.

O diálogo aponta para alguns andaimes identificados, como nas frases 117, 119 e 121, as quais se referem, mais especificamente, ao andaime *focalização de pontos de discussão para a realidade dos participantes*. A3 (frase 122) chama a atenção para o item *referências* (quando uma pessoa da área é solicitada a fornecer informações adicionais sobre o candidato), o qual havia sido mencionado em um dos vídeos apresentados. Por já ter experiência com a escrita desse GP, a ETA sugere que tal item não seja utilizado, cujo posicionamento é confirmado por P (frase 125), ao enfatizar que a plataforma Lattes também não permite que essa informação seja postada. Ao traçar este comparativo, temos a presença do andaime *relação dos GP com outros gêneros da área*.

Assim, com base nas leituras e discussões sobre os textos de referência (IM) e sobre os elementos que constituem a lista de constatação, os alunos realizam a PI (atividade 2) referente ao gênero *résumé*, cujas informações profissionais e acadêmicas são relatadas de forma sucinta, obedecendo a uma ordem cronológica dos fatos. Essa primeira produção textual leva em consideração as CL discutidas em sala, as quais se fazem presentes nos textos analisados.

Passamos, agora, para o *Handout* 7, trabalhado na Aula 9 do curso, o qual apresenta a proposta de realização de duas (2) atividades. A atividade 1 faz uma retomada das PI, objetivando discutir e analisar, em pares, os *résumés* escritos pelos alunos do curso¹⁰², levando em conta o contexto de produção (CA), por meio de uma visão geral sobre o texto, e as características principais (CD e CLD), considerando o conteúdo relatado, a organização textual, os aspectos gramaticais e lexicais, entre outros. Além disso, as partes que compõem a lista de constatação, como informações pessoais, qualificação, experiência profissional, publicações, participação em eventos e informações adicionais relacionadas à posição que o candidato almeja conseguir, devem ser consideradas.

Após a finalização das análises das produções nos pares, comentários adicionais emergem sobre a escrita de um *résumé*, dentre os quais são focalizados alguns aspectos linguístico-discursivos (CLD), como mostra o Excerto 9.

¹⁰² Ressaltamos que os excertos em que as PI são analisadas pelos participantes podem ser visualizados no próximo capítulo, dedicado às correções das produções textuais.

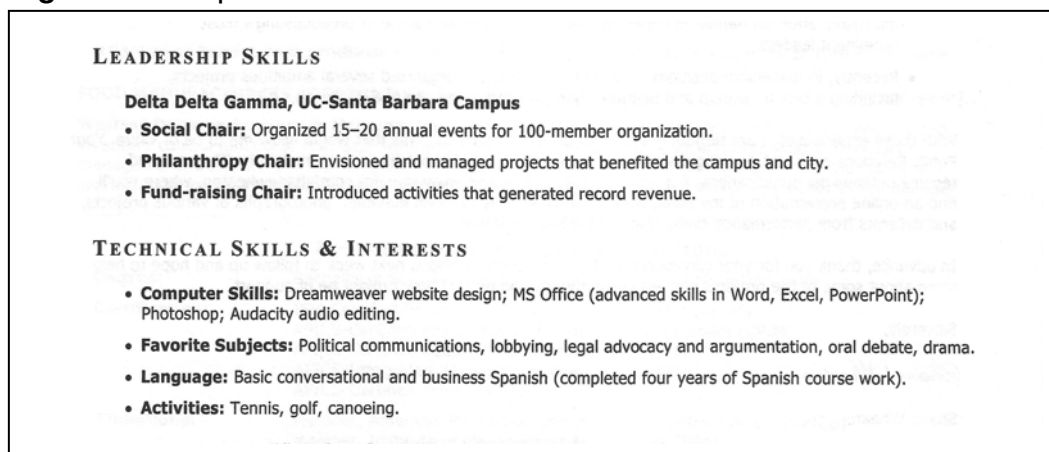
Excerto 10

95. P: Any problems with word order?
 96. A2: I don't think so.
 97. P: Spelling? Punctuation?
 98. A2: We need to put the final dot? ((They start looking at the texts they have))
 99. ETA: This one doesn't have a period at the end, but [...] I think we could.
 100. P: In the other examples we have, which we're gonna work with in a moment, there is a period, so I think you should include that. Sometimes in Portuguese when you want to list some items you can use a semi-colon. In term of verb tenses, which verb tenses do you think we should use?
 101. A2: INFINITIVE?
 102. P: Yeah, infinitive when you talk about the goal. Well, it depends on the parts, but you can talk about the things you did, then you would be using the SIMPLE PAST. All right. [...]
 103. A2: When we talk about languages, the levels basic, intermediate or I divide into sections, like reading, speaking, and writing.
 104. ETA: I think you could do either. There's not (+++) one rule for that!
 105. A2: It's kind of difficult to level because it's not advanced, nor/
 106. P: Well, in the Lattes we have, for example, Spanish. Spanish you read well, or not very well, you see?
 108. ETA: In one of the example we had, we had just YOU READ, YOU WRITE. It does not talk about how much YOU KNOW about the language. It says that you know, and it refers to one specific ability.
 109. A2: Because people have specific difficulties in languages. Sometimes it's hard to put these things. Or I understand this but I don't understand that.
 110. ETA: It's hard to talk about proficiency.
 111. P: You can say advanced level, intermediate level. (++++)
 112. A2: The words don't fit very well because of the translation. ((A2 mentions his difficulty in filling in the Lattes with the English version)) Maybe it is better to put KNOWLEDGE OF ENGLISH.
 113. P: Yeah, you can do that.
 114. A2: GOOD KNOWLEDGE OF ENGLISH.[...]
 117. P: Remember when you write your résumés, we have selected some of the important items. It would be your name first, your personal information, the goal if necessary, and then we can list all the professional experience and educational background.
 (Aula 9 – dia 15 de julho de 2014)

Da frase 95 à 102, o diálogo traz como questões principais itens alusivos aos elementos gramaticais, como a ordem das palavras nas frases, ortografia, pontuação e o uso de formas verbais ligadas a um gênero de texto, ou partes específicas do gênero. Percebemos que os apontamentos dos participantes acontecem no sentido de tirar dúvidas quanto ao uso destas formas, que podem, dependendo do contexto em que são utilizadas, sofrer alterações pelo agente produtor. Uma das questões levantadas diz respeito aos sinais de pontuação - *ponto final* e *ponto e vírgula* - utilizados quando da listagem de determinados itens que correspondem a um grupo maior, como podemos observar em um dos textos de referência (Anexo B) analisados pelo grupo.

Para ilustrar a questão mencionada, trazemos uma figura que representa como isto é abordado em um texto utilizado no contexto de LI, em que habilidades técnicas e de liderança são enumeradas pela candidata.

Figura 22 - Tópicos de um *résumé*.



Fonte: Whitcomb (2010, p. 34).

Voltando nosso olhar para os subitens que fazem parte de um enunciado principal, vemos que o uso do ponto final (em inglês, *period/full stop*) se faz presente ao final das frases. Com relação ao contexto brasileiro, o sinal de pontuação responsável por listar itens de um conjunto maior é realizado com o uso do *ponto e vírgula*, sinal este que é essencialmente enumerador. Vemos, portanto, que a questão da enumeração, que aparece no *layout* da página (1CD), pode apresentar uma sinalização distinta, dependendo do contexto sociocultural em que é utilizada.

No diálogo, A2 (frase 101) aponta para uma questão de ordem gramatical, indagando os participantes sobre o uso do verbo no infinitivo para elencar os itens listados pelo candidato. A resposta de P (frase 102) atenta para o uso do pretérito imperfeito do indicativo (em inglês, *simple past*), para indicar realizações já vivenciadas e descritas pelo escritor. Salientamos que seu comentário, de certa forma, tem relação com o andaime *sumarização de pontos de discussão* e serve para se chegar a um consenso sobre questões sintáticas pontuais no sentido de aprimorar o trabalho de escrita dos discentes.

Outra questão que emerge neste fragmento de texto (frases 103 a 114) é a dificuldade encontrada por A2 (especialmente nas frases 105, 109 e 112) com respeito à colocação do nível de proficiência das línguas faladas pelos

participantes, relacionada ao andaime *focalização de semelhanças e/ou diferenças entre os contextos de produção e características dos GP em LM e LE*. Com o objetivo de tentar sanar a dificuldade apresentada pelo aluno, a ETA profere a frase 108 e esclarece que, muitas vezes, não há a necessidade de mencionar o nível linguístico, mas que seria suficiente apontar quais línguas são faladas pelo escritor, cuja informação infere uma vantagem do candidato sobre os demais concorrentes. Para finalizar esta parte, P sinaliza uma forma mais coloquial em LE de relatar tal informação na frase 111, cuja *ideia é complementada* pelo comentário de A2 na frase 114.

A última frase do excerto (frase 117) é proferida por P, em que são retomados os itens elencados pelo grupo como principais quando da escrita deste GP, responsáveis por compor a lista de constatação, que, dentre outros instrumentos, serve de norte para o trabalho de reescrita textual do GP.

Retomando as atividades propostas no *Handout 7*, a atividade 2 representa a finalização da Etapa 2 e busca a integração dos elementos característicos do gênero *résumé*, trabalhados ao longo da SA. Com a organização da lista de constatação, e por meio das inserções realizadas acerca das informações descritas na PI, inicia-se o processo de reescrita textual, no qual tem-se a oportunidade de se verificar até que ponto há um aprimoramento do texto. A atividade de reescrita textual visa a contemplar as CL trabalhadas nos diferentes momentos do curso.

Ressaltamos que, semelhante ao que aconteceu com o primeiro GP, em que somente duas (2) produções escritas foram realizadas ao término da etapa, o gênero *résumé* focaliza, apenas, as PI e PF dos discentes. Tal decisão se justifica por este gênero apresentar uma estrutura mais concisa, ser composta de relatos breves, topicalizados e pelas produções deste grupo de alunos apresentarem um progresso significativo, porém sem grandes modificações em termos de conteúdo e recursos linguísticos.

Ainda na mesma aula, iniciam-se as atividades elencadas no *Handout 8* (subitem 6.1.2.3). Mesmo sem nenhum contato dos participantes com os textos de referência (IM) sobre o gênero *cover letter*, há uma discussão sobre o terceiro GP, quando A2 dirige a atenção para uma das partes essenciais de uma carta: a questão da data. Vejamos seu comentário no próximo excerto.

Excerto 11

145. A2: How could I write the dates? For example, I worked from August until December.
 146. ETA: You could just write ah::: August, was it last year?
 147. A2: 2011.
 148. ETA: August 2011 dash December 2011. Or you could just say August-December 2011. Either way.
 151. P: So think about a cover letter, the things you should include in there.
 152. ETA: But USING THE FIRST PERSON which makes things easier.
 ((Students start doing their cover letters, but before that P gives them an example of a situation in Brazil in which a company requires the candidate to write a cover letter)).
 153. P: Just to give you an example, my sister worked as a secretary in a school, and she knew about a company, the BMW company that is supposed to be in (+++++) Santa Catarina. And she thought it would be like the perfect job for her. She surfed the site and she was supposed to write a cover letter to the company. And she did. <@I gave her some examples on that@>. So this was one of the first things she had to do. She also had to send her résumé along with it.
 154. ETA: First the résumé?
 155. P: Yes, but she was not selected. But anyway this was a way of/ and she also contacted a person in the company. In the site of the company, they wanted a person for a specific position. So she knew everything she would have to do in the company. So try to think about it. Since A2 said he intends to work in an English school, let's think of a position in a school for children, OK?
 (Aula 9 – dia 15 de julho de 2014)

O excerto tem início com a indagação de A2 sobre como tratar a questão das datas em inglês, referente ao andaime *focalização da atenção para temas/itens específicos*. Nesse pequeno trecho, visualizamos a CD (1CD), justamente pelo aluno reconhecer que a organização textual de uma carta necessita de uma informação temporal para situar o leitor sobre o momento em que a carta é escrita. Além desta CL, verificamos também que A2 mobiliza conhecimentos de mundo (4CA), articulando seu conhecimento prévio do que seria uma *carta* e transpondo diferentes experiências (CS) que ele teve com o referido gênero para a atividade de linguagem que lhe é proposta. No momento em que sua dúvida é sanada pela ETA, que indica duas (2) possibilidades de postar esta informação em seu texto (frase 148) na língua alvo, vemos aqui mais um exemplo de interação em que ela assume a função de mediadora, chamada por Vigotski (2002) de *par mais competente*, responsável por encontrar meios de o outro aprender, *esclarecendo pontos obscuros* e dúvidas sobre questões de uso da língua.

Na frase 152, temos o comentário da ETA que *focaliza a atenção para temas/itens específicos*, ao atentar para a forma como o candidato deve se posicionar no momento da enunciação, ou seja, o agente produtor deve falar sobre si, fazendo o uso do dêitico pessoal *eu*. Sua fala é relevante uma vez em que ela

compara o GP *cover letter* à biodata (em que o escritor, obrigatoriamente, deve fazer uso dos pronomes *she* ou *he*), forma esta que causou certo estranhamento dos participantes, em razão da dificuldade de relatarem seus dados como se estivessem falando de uma terceira pessoa. A lembrança da ETA sobre este fato é, de certo modo, uma volta às características peculiares de cada um dos GP (andaime *retomada de falas e conteúdos*), elencadas nos MDG (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) apresentados no Capítulo 5.

Ainda no mesmo fragmento de texto, o andaime *socialização* se faz presente (*socialização de experiências vivenciadas em diferentes contextos*), o qual é evidenciado no momento em que P (frases 153 e 155) relata aos participantes uma situação real de uso de uma *cover letter* no Brasil. Sua necessidade se dá devido à oferta de vagas de empregos por uma empresa alemã que se instala em nosso país, possibilitando a utilização desse gênero de texto como um instrumento de comunicação entre os sujeitos envolvidos (candidato e recrutador) nesta negociação. O excerto descrito é um dos muitos exemplos mencionados no curso de escrita acadêmica/profissional sobre a estreita relação entre o GP *résumé* e a *cover letter*, reiterando a ideia de que ambos se complementam (WHITCOMB, 2010) e são responsáveis por abrir caminhos para etapas posteriores em um processo de seleção de um emprego.

Ao finalizar nossos apontamentos sobre o GP *résumé*, passamos para a terceira e última etapa trabalhada no curso de extensão, alusiva às discussões e produções textuais de uma *cover letter*.

6.1.2.3 Plano textual global da SD: etapa 3

A Etapa 3 aborda o gênero *cover letter* e apresenta os *Handouts* 8, 9 e 10, distribuídos em dez (10) páginas, contendo a proposta de realização de dez (10) atividades. Ao compará-la às etapas anteriores, esta também tem por objetivo a tomada de consciência dos participantes sobre o contexto de produção de uma *cover letter*, os elementos que a compõem e a elaboração coletiva da lista de constatação do referido gênero para que seja possível alcançar uma das metas do curso: as produções escritas em torno deste GP.

Observemos o Quadro 25, o qual apresenta as atividades referentes ao gênero *cover letter*.

Quadro 25 - Etapa 3: atividades alusivas ao gênero *cover letter*.

Handout 8 - Objetivos  Write a letter reporting information on your main professional and academic achievements; identify (oral discussion) the parts that comprise a cover letter based on the samples given; listen to a video which gives instructions on how to write a cover letter successfully.			
Atividades propostas	Objetivo(s) da atividade	CL Priorizadas	Relação da atividade com os gêneros profissionais (GP)
1. Realização da PI.	Realizar a PI em torno do GP <i>cover letter</i> .	CS, CA, CD, CLD	Produção escrita de uma carta.
2. Análise de textos de referência em LE sobre o gênero <i>cover letter</i> .	Discutir e elencar os principais elementos contextuais que constituem uma <i>cover letter</i> .	CS, CA	Apresentação do gênero <i>cover letter</i> .
3. Apresentação de um vídeo, seguido de duas questões (a e b) referentes às etapas a que devemos atentar quando da escrita de uma <i>cover letter</i> . Discussão (questão c) sobre outros elementos utilizados neste gênero de texto.	Assistir a um vídeo retirado da <i>internet</i> sobre como escrever uma <i>cover letter</i> e realizar duas atividades de relacionar colunas em torno das informações veiculadas pelo vídeo. Opinar sobre outros elementos que poderiam ser retratados no vídeo.	CS, CA	Reconhecimento de elementos (itens mais subjetivos) relevantes quando da escrita de uma <i>cover letter</i> .
Extra Reading: Other ideas on Cover Letters	Ler e discutir informações gerais sobre o gênero <i>cover letter</i> .	CS, CA	Informações gerais sobre o gênero <i>cover letter</i> .
Handout 9 - Objetivos  By examining other samples of cover letters, identify the elements and the parts that comprise a cover letter; take your first cover letter draft and discuss it with a friend; write a second version of your cover letter.			
Atividades propostas	Objetivo(s) da atividade	CL Priorizadas	Relação da atividade com os gêneros profissionais (GP)
1. Leitura de um texto sobre o formato de uma <i>cover letter</i> .	Ler e identificar elementos que constituem uma <i>cover letter</i> .	CA, CD, CLD	Identificação da estrutura composicional de uma <i>cover letter</i> .
2. Discussão (em pares) sobre a PI dos alunos em torno do gênero, com base no vídeo e nas leituras realizadas.	Discutir a PI realizada.	CA, CD, CLD	Discussão em torno da PI.

3. Produção escrita do gênero <i>cover letter</i> em sua segunda versão.	Realizar a segunda produção escrita do gênero <i>cover letter</i>	CS, CA, CD, CLD	Reescrita textual
Handout 10 - Objetivos  Read the file Cover Letter Dos and Don'ts and discuss it in the whole group; revise the format of a cover letter based on the samples we have studied before and do the activities suggested by a site on learning English; compare the first and second drafts of your cover letters observing what you can do in terms of making them more accurate in order to write the final version of it.			
Atividades propostas	Objetivo(s) da atividade	CL Priorizadas	Relação da atividade com os gêneros profissionais (GP)
1. Leitura de um texto retirado da <i>internet</i> e discussão sobre o que abordar em uma <i>cover letter</i> .	Ler e discutir sobre os elementos e o formato de uma <i>cover letter</i> .	CS, CA, CD	Estudo dos elementos e do formato de uma <i>cover letter</i> .
2. Realização de uma atividade composta de três questões relacionadas à temática: exercício de múltipla escolha, falso e verdadeiro e completar lacunas.	Realizar exercícios diversos sobre o gênero em questão.	CD, CLD	Estrutura composicional, elementos linguístico-discursivos presentes no gênero.
3. Discussão (em grupo) de excertos dos alunos realizados durante a primeira e segunda produção textual.	Discutir excertos dos textos dos alunos referentes à PI e segunda produção textual.	CA, CD, CLD	Retomada de partes da PI e da segunda produção em torno do gênero <i>cover letter</i> .
4. Realização da PF em torno do gênero <i>cover letter</i> .	Realizar a PF em torno do gênero <i>cover letter</i> .	CS, CA, CD, CLD	Reescrita textual do gênero <i>cover letter</i> (PF).

Fonte: A autora.

Antes de iniciarmos nossa exposição sobre a Etapa 3 do curso, salientamos que, diferentemente das atividades anteriormente descritas, esta etapa segue exatamente o caminhar proposto pelos estudiosos genebrinos, ou seja, antes de apresentar o contexto de produção de uma *cover letter* e de analisar os textos de referência (IM), há a solicitação para que os alunos realizem a PI em torno do gênero. Salientamos que alguns deles têm uma ideia do que escrever nesse momento, justamente por conhecerem, mesmo que de forma vaga, o gênero *carta de apresentação*, a qual se constitui como um evento comunicativo, carregando consigo algumas especificidades. Nas palavras de Borchardt (2000, p. 28), esse tipo de carta apresenta uma “estreita correlação entre as intenções do candidato – quem se pronuncia – e as expectativas do empregador ou selecionador – a quem se destina o pronunciamento”.

Porém, anterior à entrega do *Handout* 8, os participantes realizam comentários sobre este terceiro GP e algumas *ideias são geradas* pelo grupo. Inicia-se, então, um diálogo com o comentário da ETA alusivo a sua experiência em escrever *cover letters*. É o que observamos no Excerto 12.

Excerto 12

128. ETA: Yes, I've written SEVERAL. [...] For internships, and a couple of other jobs in the public health area so (xxx). Health Education internships, things like that.
129. A2: And to come to Brazil, you had to do that too?
130. ETA: No, it wasn't a cover letter. To come here I had to write, I mean I guess it's a kind of a cover letter, just not in that same format. But it was an essay, I wrote two essays. One was a kind of a personal statement, very cover-letter like, but then the other one, it included a lot of things that a cover letter (+++). I talked about my previous experience (xxx) the position. So put the things together in a kind of a narrative/
131. P: Depending on the job you are applying for, they want you to write a *memorial*. [...]. You write about yourself, about your experience and sometimes they look at these documents. They look at the CV Lattes, the *résumé*, the *memorial*. It's like a narrative; you say things about yourself, about your academic and professional life, and your desire in taking that specific position.
132. ETA: That sounds like the same thing. [...]
133. P: If you want to think about a letter in general, which elements would you find in a letter? Or a cover letter, if you have an idea of what it is.
134. A2: Like personal information, I think education, work (+++)
135. A1: The experiences you had that help you get that job.
136. ETA: Do you think it has to be very long?
137. A2: I don't think so.
138. A1: (xxx) in paragraphs.
139. P: Maybe you can separate [...] the things you want to say about your personal life in one paragraph, your professional life in a different paragraph because you have to be more (++). Think about the reader, so you don't want the person to be confused about what you have written, all right?
140. A2: About your message!
141. ETA: [...] So, let's think about a position. Suppose you want to work, like in the *résumé*, at an English school, an elementary school.
142. A2: I do intend to work in an English school.
- (Aula 9 – dia 15 de julho de 2014)

Nas frases 128 e 130, temos a *socialização de experiências vivenciadas* pela ETA que assevera que este GP já foi escrito por ela muitas vezes, salientando, de certa forma, que, ao se tratar de um contexto profissional, não importa a área do conhecimento em que o candidato deseja trabalhar, este necessita/deve fazer uso deste GP como um meio de comunicação com a empresa, servindo de elo de negociação entre o candidato e o recrutador. Após seu comentário, A2 (frase 129) indaga a ETA sobre a necessidade de utilizar este GP para sua vinda ao Brasil. Sua resposta negativa vem retratar o que já apontamos no

capítulo sobre os MDG (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), em que este GP tem características bem peculiares, é veiculado no mundo virtual (*sites* de recrutamento *online*) e tem estreita relação com o campo profissional dos países que falam a LI como primeira língua, acentuando que o gênero em estudo não se faz necessário no contexto sócio-histórico-cultural brasileiro. Ao complementar a fala da ETA, P *relaciona* (frase 131) *este GP com outros gêneros da área* no sentido de enfatizar que o cenário brasileiro difere do contexto americano e podemos fazer uso de diferentes gêneros para uma situação de emprego, dependendo dos critérios estabelecidos por uma empresa e/ou instituição durante o processo de recrutamento.

Mais especificamente sobre o gênero maior *carta* (SILVA, 1997), a frase 133, cujo foco se refere às partes que a compõem, tem a intenção de *gerar ideias sobre a temática*, incitando os participantes a contribuir com elementos imprescindíveis neste gênero, focalizando, mais especificamente, as CD (1CD, 2CD). Há, portanto, a menção do conteúdo temático explicitado na frase 134 de A2 (informações pessoais, acadêmicas e profissionais) e sua estruturação em diferentes parágrafos, como na frase 139, em que P profere que os itens relacionados ao candidato devem ser dispostos separadamente. Ao final do excerto, a ETA sugere uma situação de uso de uma *cover letter*: uma escola fundamental em que os graduandos, ao se candidatarem a uma vaga como professores de inglês, deveriam fazer uso deste GP. A resposta de A2 (frase 142) aponta sua pretensão em atuar como professor em uma escola de inglês e sinaliza a aceitação do grupo pela ideia proferida pela ETA.

Após a descrição deste primeiro diálogo, passamos para o *Handout* 8, o qual é composto de três (3) atividades, além de uma seção de discussão, seguida de um texto para leitura, contendo informações adicionais sobre o GP. Ele tem início com a atividade 1, em que os alunos realizam a PI, informando, dentro dos padrões de uma carta (saudação inicial, corpo da carta e seção de despedida), seus dados acadêmicos e profissionais, contemplando as CL. Podemos dizer que, mesmo sem serem indagados sobre o contexto de produção de uma *cover letter*, os alunos trazem consigo suas representações e conseguem pensar em hipóteses alusivas a esse GP. Neste momento, a produção textual realizada serve de avaliação diagnóstica no que concerne ao conhecimento dos alunos em torno do

gênero. Evidenciamos que, por desconhecerem as características de uma *cover letter*, alguns itens relevantes e pontuais deixam de ser focalizados.

A atividade 2 propõe uma análise de textos de referência em LE sobre o gênero em estudo. Para tanto, focalizam-se novamente as perguntas relacionadas ao contexto de produção (quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, qual é o assunto abordado, com que o objetivo, quando e onde foi produzido) alusivas às CA, levando em consideração a adequação desses textos à situação de comunicação que se apresenta, reconhecendo a sócio-história do gênero (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).

Com as conversas que se instauram sobre os textos analisados, os participantes têm a chance de contribuir com ideias (CA e CS), visando à elaboração da lista de constatação, a qual contempla, de forma mais veemente, as CD. Todavia, as observações iniciais dos interlocutores (frases 22, 23 e 24) apontam para uma discussão mais ampla relacionada aos itens que devem ser abordados neste estilo de carta. Vejamos os comentários da ETA sobre esta questão.

Excerto 13

- 21. ETA: You just can send them in the same email, but the cover letter is the first thing/
 - 22. A2: Like you are trying to show who you are to the person who will hire you.
 - 23. A3: So a cover letter is like TO INTRODUCE YOURSELF?
 - 24. ETA: You talk about some of the same information that you use in a résumé, but it's a good time where you can kind of show a little bit more of your personality instead of topics (xxx). You know, have a little bit of style (+++), show them about yourself. [...]
 - 43. A3: Cover letter is like (+++) actually a letter that you send in the mail?
 - 44. ETA: It's even so used, but I've always sent cover letters by email, but you still use the same format, you can send it as a document attached on an email.
- (Aula 10 – dia 22 de julho de 2014)

O comentário da ETA na frase 21 se refere aos GP *résumé* e *cover letter*, a qual observa que o suporte utilizado para a comunicação entre os interessados (escritor/leitor) deve ser realizada, preferencialmente, via *email*, denotando um grau de formalidade ao gênero. A questão do suporte é novamente retomada, quando A3 questiona a ETA (momento em que o gênero passa a ser discutido nas duplas) sobre a forma de envio da carta na frase 44.

Mas o item que chama a atenção neste fragmento é a pergunta de A3 (frase 23), direcionada à ETA com o objetivo de desvendar a verdadeira intenção do escritor ao fazer uso deste gênero. A resposta da ETA traz novamente a relação entre os GP e assevera que, ao escrever uma *cover letter*, o candidato tem a chance

de mostrar quem ele realmente é, de impressionar o recrutador no sentido de atender aos requisitos exigidos pela empresa, além de ter a chance de escrever mais sobre si, argumentando que ele seria a *pessoa ideal* para a posição ofertada.

Após tais esclarecimentos, dá-se início a análise dos textos de referência (IM), cujo foco de leitura se volta para dois (2) textos específicos (Anexo B), em que um deles apresenta os GP *résumé* e *cover letter* juntos, ilustrando, novamente, a aproximação entre estes dois (2) meios de comunicação da modalidade escrita (WHITCOMB, 2010).

Observemos, então, os comentários dos participantes, os quais apontam, mais especificamente, para os elementos contextuais (CA) e de ordem discursiva (CD) deste terceiro GP.

Excerto 14

25. P: You've got Fred Ewy, right? ((Reference to one of the texts on pages 35 to 37)) [...] In this example, we have TWO PROFESSIONAL GENRES WORKING TOGETHER, yeah? [...] So first of all, let's take a look at Fred's and then we can look at Shane's. [...] what calls your attention first? I'm talking about Fred's, OK? [...]
 26. A2: "Roles in which I can deliver immediate value..."
 27. ETA: OK, a little bit before that? What do we have in terms of the layout?
 28. A2: Basic information, name, address/
 29. A3: The Dear Mr (xxx)
 30. P: You also have the company's contact.
 31. ETA: And your contact.
 32. P: So it's important to mention that. And then you have the salutation and the roles you have in there. [...] Here we have like the body of a cover letter. Are the things fixed, I mean, in terms of professional and academic stuff?
 33. A2: He like mentions the things which he can be useful, which he thinks he can be useful, and after he says the arguments to convince the hirer.
 34. P: You mean the hiring company?
 35. A2: Yes, like the short text at the end of the cover letter. So, it's kind of a *résumé* mixed with a cover letter. [...] Because he describes the things he thinks he can do.
 36. ETA: Is there any kind of similarity with other types of letters, I mean, letters in general?
 37. A2: The start and the end/
 38. A1: At the end sincerely. In Brazil we use *atenciosamente, respeitosamente*/
 39. A3: Your name, signature.
 40. P: So if it is a more formal letter, you would then use your name and signature (+++) and the typed, can I say typed name? ((P talks to the ETA))
 41. ETA: Aha, aha, typed.
 42. P: So you have the beginning which has a salutation, then the body, and the final part of the letter. [...]
- (Aula 10 – dia 22 de julho de 2014)

O diálogo nos permite visualizar a *geração de ideias sobre a temática* e uma construção progressiva e coletiva do conhecimento em torno dos GP que, após a leitura dos IM, faz com que os participantes se apropriem do gênero,

socializando-os e inserindo-os em práticas discursivas específicas em um processo contínuo de aprendizagem. Ressaltamos que as CL, entrecruzadas entre si, colaboram para que o sujeito possa agir nas situações diversas de comunicação, permitindo ao indivíduo “ser, estar, (inter)agir no mundo” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23), por meio da linguagem.

Na frase 23, relacionada às questões de *layout*, temos o questionamento da ETA sobre a estrutura composicional (CD) do GP, em que há alternância dos turnos de falas (frases 28 a 32) no sentido de responder a sua indagação (tipo de interação professor-alunos e entre os próprios alunos). Vemos, aqui, uma combinação no nível de desenvolvimento dos aprendizes que trazem seu conhecimento prévio sobre o gênero carta, amadurecido e apropriado (nível de desenvolvimento real) com o estágio de desenvolvimento superior do aprendizado (nível de desenvolvimento potencial), atuando na ZDP dos participantes. Assim, a partir dos comentários do outro e da ajuda e/ou orientação que estes venham a lhe oferecer, mudanças podem ocorrer na sua maneira de compreender o gênero, seja em relação ao seu contexto de uso, ou a sua infraestrutura textual (BRONCKART, 2012). No caso das *cover letters*, seus elementos característicos se referem a um gênero mais formal, com as observações de A3 (frase 29), para a seção de saudação e de A1 (frase 38), para a seção de encerramento e de despedida (frase 39). Ao finalizar o excerto selecionado, temos a voz de P (frase 42) que *sumariza pontos de discussão* ao elencar os itens responsáveis pela composição do GP.

Após os primeiros comentários dos participantes sobre o terceiro GP, passamos para uma nova discussão com base nos textos de referência (IM) selecionados, porém, desta vez os diálogos acontecem nos pares. Assim, temos as conversas de A1 e A3 e da ETA e A2 e, com o objetivo de ilustrar os diálogos realizados nas duplas, trazemos dois (2) excertos que dizem respeito a suas participações.

Vejamos, primeiramente, os apontamentos de A1 e A3 que tratam, de maneira especial, das *cover letters* (IM) de dois (2) candidatos (Shane e Fred), ambas retiradas do livro *Résumé magic: trade secrets of a professional résumé writer* (WHITCOMB, 2010), cujos textos se encontram na seção dos Anexos deste trabalho. O diálogo tem início com as observações de A3 sobre a carta de Shane (Anexo B – Texto 18), o qual enfatiza não gostar (frase 55) do modo como a autora se apresenta para a empresa em que deseja trabalhar.

Excerto 15

55. A3: I don't like her (xxx). She starts to talk about her personality and then she only talks a bit about her actual qualifications. I think she talks too much about herself instead of the qualifications, and what the company maybe is interested (++) in. [...]
56. A1: She puts like what people told me, I am not going to do, I'm not going to do, and then she oh I did accomplish. So maybe you can put what you accomplish in a résumé, [...] you can put what you can do, work more for the company.
57. P: Do you think she has used like a little bit of irrelevant/
58. A3: Yeah. Kind of irrelevant/ [...]. I like Fred, I think he's more professional. [...]
59. A1: I think Fred's is more (+++) related to a cover letter than Shane's because Fred says what HE CAN REALLY DO, what he is able to do. [...] They are very similar.
60. P: Similar in terms of the other five samples.
61. A1, A3: Yes.
62. A3: I like the layout of the other samples because they like introduce, they INTERACT IN WHAT THEY WANT. Then they put their qualifications and experience, [...].
63. P: I think it has to give the recruiter a clear way of what you intend to do.
64. A3: Especially because the recruiter must read a lot of these every day. If it's something like this, they won't even consider.
65. A1. The samples here, they say "I will be able to work at your convenience" so the person is telling how he or she is available. [...] Maybe depending on the job this is important because you can really show them that you are really interested.
66. P: So showing your AVAILABILITY is really good.
67. A1: Yes!
68. A3: [...] I think it's important to be NEAT AND STRAIGHT TO THE POINT. Some of them are too long!
69. P: Yeah, too long!
70. A1: I think he could make this, his cover letter in paragraphs.
71. P: And each paragraph would focus on a point/
72. A1: Like I can do this, I want this. The format, it looks a little bit like a résumé. [...] So it can make the hire a little confused if it is a résumé or a cover letter. [...]
73. A3: And it should be more direct (xxx) maybe he should write like I'm interested that's why you should read my résumé. [...]
73. P: (++) One thing that it is really important is TO HAVE WHAT THE COMPANY WANTS. When she decided to write this cover letter, we read what the company wanted, and the position they were offering/
74. A1: And what you want to do. If they offered five positions, OK, I want to work, but work as what?
75. A3: Here he doesn't specify what his interests are.
- (Aula 10 – dia 22 de julho de 2014)

No que concerne às primeiras enunciações (frases 55 a 59) do diálogo proferido entre A1 e A3, estas mostram uma concordância que corresponde ao critério *verbalização de julgamento de valor* (GARCEZ, 2010), em relação ao descontentamento dos alunos leitores ao analisar a *cover letter* de Shane (IM). Tal insatisfação é explicitada em razão da *cover letter* se referir a fatos descritivos da personalidade da escritora, não atendendo à peculiaridade deste GP de ser mais pessoal e trazer informações relevantes para a posição preterida. Em oposição aos dados arrolados por Shane, A1 e A3 concordam que o texto de Fred atende os

requisitos exigidos para a escrita deste GP, o qual denota um tom mais profissional, visualizado na frase 58 de A3. Ao fazerem tal inferência e questionarem a verdadeira intenção dos autores destas *cover letters*, os participantes mobilizam as CA e CS.

Com relação às CD, A3 atenta para os demais textos de referência (frase 62) que trazem consigo uma representação mais clara e objetiva do que seria uma *boa cover letter*, pois estes apresentam informações de cunho mais profissional, enfatizando as qualificações e experiências dos candidatos que desejam atuar em uma determinada empresa e/ou instituição. Outro ponto considerado é o apontamento de A1 (frase 65) sobre a questão da *disponibilidade* do candidato ser atestada em alguns textos de referência (andaime *geração de ideias sobre a temática e identificação dos elementos constitutivos do GP*), a qual é tida como algo positivo pelos discentes, pois indica o interesse do agente produtor para um contato posterior no sentido de esclarecer dúvidas sobre itens arrolados no gênero, o que causaria uma boa impressão no recrutador. Ressaltamos que ao considerarem o item *disponibilidade* na composição organizacional do GP, temos uma confirmação dos elementos elencados por nós no capítulo dedicado aos MDG¹⁰³ (Quadro 21).

Ainda sobre às CD e de acordo com a situação de ação de linguagem que se apresenta, A3 (frase 68) aponta que alguns dos textos analisados deveriam veicular ideias concisas e diretas, pois relatos longos contendo informações desnecessárias podem confundir o recrutador. A frase 69 de P confirma o comentário de A3 e os apontamentos que seguem (frases 70, 71, 72 e 73) complementam a asserção de A3 no sentido de dirigir focos de atenção diversos para parágrafos distintos, alocando o conteúdo de um texto de forma ordenada e clara para o leitor, contemplando as 3CD e 4CD.

Quanto aos comentários finais do excerto (frase 73), P atenta para a importância de se conhecer o perfil da empresa e sobre a posição por ela ofertada, fazendo com que o agente produtor compreenda que a sua ação de linguagem deve ter relação direta com o contexto de comunicação apresentado, evidenciando aqui as CA (2CA) e CS (8CS).

Ao finalizar nossos apontamentos sobre o diálogo de A1 e A3, passamos para os comentários da ETA e de A2, os quais analisam vários textos de

¹⁰³ Ver Seção 5.1.3.1.

referência (IM), apontando para questões de infraestrutura textual (CD) do gênero e de comparação deste GP com o formato de um *résumé*, conforme ilustra o Excerto 16.

Excerto 16

87. ETA: I like the part when he says “Thank you for your consideration. I ‘ll be in touch by phone next week” so he will follow up which I think is good.
 88. A2: He kinds of mention personal (+++++) experience/
 89. ETA: Which I think is good. That’s one of the good things about cover letters is that you can talk a little bit more about that. You know it’s sort of (+++), you know, it’s not just bullets like in the résumés. [...]
 91. A2: Well, all of them say that they are interested in, so they show their INTEREST, and (++++++) in some of them, THE RÉSUMÉ IS ATTACHED. (+++) So they talk about their experiences.
 92. ETA: Hum, hum. I think, I think most of them follow THE FORMAT OF EXPRESSING THEIR INTERESTS FIRST, and THEN TALKING ABOUT THEIR EXPERIENCE, how their experience qualifies them for the position. And then at the end it talks about their résumé:::, “Thank you for your consideration, I look forward to”, you know, so it becomes kind of POLITE at the end.
 93. A2: Basic information like name, address [...]. What I like in cover letters is you can talk about, you can explain/
 94. ETA: Exactly. You can mention the SKILLS you have ACQUIRED from your EXPERIENCE which I think is nice. And it’s all VERY SPECIFIC FOR THE JOB they are applying for. With the résumé sometimes you can use the same résumé for a couple of things, but with the cover letter (++) it’s very::: specific.
 95. A2: It’s almost like they are saying it’s me rather than the other one.[...]
 96. A2: Very personal for the company, or the person/
 97. ETA: You are speaking directly to them. You can hire me, I have the skills @you need basically@.
 98. A2: Because in the résumé you can add some skills that doesn’t have anything to do with the company. It’s because you have them and you just mention them. Like all the skills you have regardless if they will be useful for this company. And this is more personal. Literally it’s a letter. [...] This is what impresses me; it’s not just a lot of information, it’s like a personal letter.
 99. ETA: Exactly! And I think that (+++++) cover letters, they show your writing ability too. It can give you a good thing if you are a good writer.
 100. A2: If you know how to::: PERSUADE?
 101. ETA: Hum, hum.
 102. A2: Persuade the person who will HIRE you. Sometimes just by the way you write they can (xxx) you.
 103. ETA: Yes, that’s right! I agree, I agree.
- (Aula 10 – dia 22 de julho de 2014)

Em termos da temática veiculada pelos textos, a ETA e A2 observam que estes trazem consigo itens referentes aos interesses e à experiência do candidato. Ao proferir a frase 89, a ETA atenta que, diferentemente do segundo GP tratado no curso, este GP dá mais liberdade para o autor escrever sobre si e sobre sua história profissional. Desta forma, apesar dos GP *résumé* e *cover letter*

apresentarem uma relação de complementaridade (WHITCOMB, 2010), os itens nela elencados não podem ser descritos em forma de topicalizações, mas seguir uma padronização em termos de estrutura básica (SILVA, 1997), dispostos em diferentes seções, contemplando propósitos comunicativos distintos (MIRANDA, 2010).

Os comentários da ETA e de A2 (frases 89 e 93) giram em torno dos elementos constitutivos do GP (CD), ao mencionarem expressões referentes à finalização da carta. Ao identificar determinados enunciados, conforme os apontamentos da frase 92, temos a mobilização das CD (3CD) e CLD (10 CLD), permitindo que o agente produtor compreenda que o uso de determinadas expressões e construções lexicais têm a função de organizar o conteúdo no texto, construindo sentido para o leitor que deseja saber mais sobre o escritor e sobre suas realizações acadêmicas e/ou profissionais.

Como características inerentes ao GP, os participantes apontam para uma maior *especificidade* (frases 94, 95 e 96) e *polidez* (frase 92) no corpo do texto, as quais se fazem presentes justamente por este gênero apresentar estruturas e expressões mais formais da LI. No diálogo estabelecido entre a ETA e A2, é relevante mencionar a questão da *persuasão*, proferida por A2 (frases 100 e 102), característica esta que é imprescindível neste tipo de carta, a qual tem como objetivo principal convencer o recrutador de que o agente produtor deve ser escolhido para uma próxima etapa do processo de seleção. Esta observação se materializa com a utilização de sequências prototípicas (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012), responsáveis pela planificação da linguagem no interior do texto. Outro ponto a se salientar é que este GP pode apresentar trechos de várias sequências, em que a *sequência argumentativa* é a que mais se evidencia, justamente pela intenção do autor em “direcionar a atividade verbal para o convencimento do outro ou, [...] modificar a visão do outro sobre determinado objeto” (BONINI, 2005, p. 220).

O excerto nos mostra, ainda, um grande engajamento de ideias sobre o objetivo e a estrutura composicional do GP, com o uso de itens conversacionais explicitados por ambas as vozes. Estas marcas dialógicas, típicas da linguagem oral, evidenciam o comprometimento dos interlocutores (tanto da ETA quanto de A2) com as asserções do outro, envolvendo a categoria *negociação da interpretação* (GARCEZ, 2010). Dentre as marcas utilizadas pelos participantes neste fragmento de texto, temos as frases 92, 94 e 103, em que a ETA concorda

com os comentários de A2, destacados pelas expressões *Hum, hum, Exactly, Yes, that's right! I agree, I agree*, responsáveis pelos andames *confirmação e complementação de ideias*.

Salientamos que as interações (Excertos 14 e 15) ocorreram concomitantemente e, ao final das discussões, o grupo se reúne para estabelecer um comparativo em termos das informações observadas e dos itens recorrentes que compõem este GP. A discussão geral dentro dos pares versa, fundamentalmente, sobre elementos semelhantes, como *interesses do candidato e sua experiência profissional*. Assim, com base nesse primeiro contato dos participantes com o gênero e em consonância com o objetivo da aula que visa identificar as partes que compõem uma *cover letter*, o passo seguinte é elencar os elementos constituintes da lista de constatação.

Observemos o registro desse momento interacional no grupo, transcrito no próximo excerto.

Excerto 17

134. ETA: [...] So by looking at the examples we have just seen and discussed about, let's try to make up [...] the parts that comprise a cover letter. Just like we did when you had the résumé, or the biodata, remember? So we're gonna build up this together! (++) [...] So, if you take your examples, or some of the samples we have, what kind of information should you mention?
135. A3: PERSONAL INFORMATION.
136. A2: Your SKILLS.
137. P: Here you're talking about the body of a cover letter. A little bit before this.
138. A2: That you are interested in (+++) the (+++)
139. ETA: The CONTACT/
140. A2: The position/
141. P: I think it would be nice to have the contact first [...] like the hiring company, OK? Because to write a cover letter you have to look at the company site, to look what the company wants from you. Any introduction in the cover letter?
142. A2: DEAR:::
143. ETA: So before here you should have like a SALUTATION, and here ((The body of the cover letter)) IN THE BODY, then you would talk about/
144. A1: Your skills, interest.
145. A2: How could the skills be useful?
146. P: Useful for the job, yes?
147. A2: Yeah.
148. A3: EXPERIENCE.
149. A2: I think after ah::: How could you say *agradecimento*? Thank you for/
150. A1: I think it's important to put how did you find out/
151. P: About the job. So where would you put this?
152. A1: At the beginning of the body.
153. ETA: So here how you found out about the job. So here you close your letter and then at the end/
154. A3: Your SIGNATURE.

155. A2: And the contact. Depending on the letter the contact is at the end.

156. P: Yes. [...]

157. A2: Availa:::

158. ETA: AVAILABILITY is important. Maybe over here. [...] I took these ones from a book related to résumés. The other ones [...]

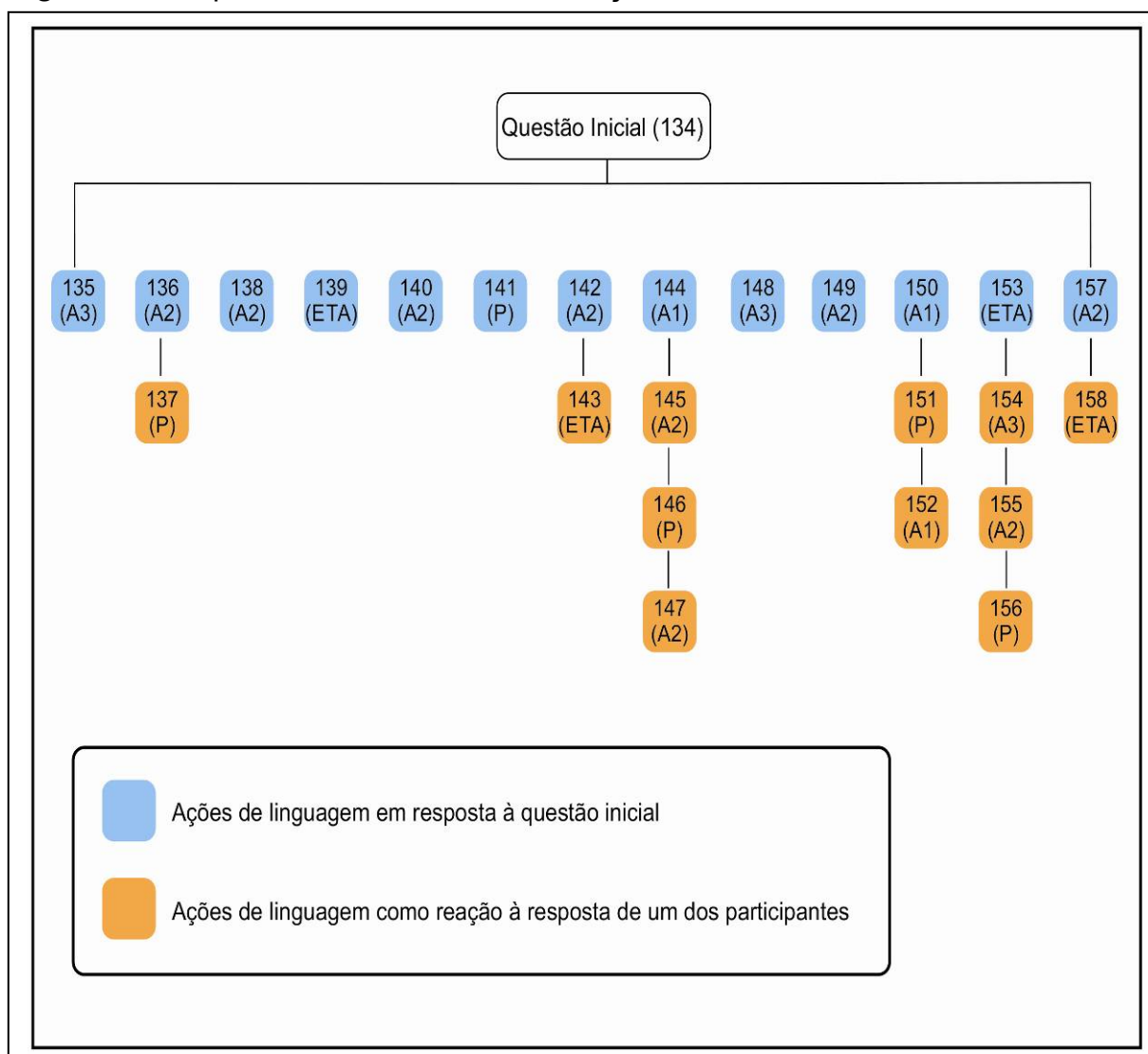
(Aula 10 – dia 22 de julho de 2014)

O convite da ETA (frase 134) incita os participantes a mencionar os elementos principais que constituem este GP, cujo diálogo é construído com momentos de *complementação e confirmação de ideias*, além da *focalização da atenção para itens específicos* (frase 141), andaimes relacionados às categorias *geração de ideias*, *questionamentos* e *verbalização de julgamento de valor*.

Para melhor visualizar a sequência de turnos proferida pelos participantes, observemos o Mapa Mental 3, o qual ilustra a construção da lista de constatação de uma *cover letter*.

Os elementos identificados e elencados pelos alunos participantes como relevantes na constituição deste GP espelham os itens considerados nos MDG (Capítulo 5), em que os contextos de produção e as características principais (BRONCKART, 2012) do gênero em estudo foram descritos, com a intenção de proporcionar o desenvolvimento das CL que o aluno necessitará para poder agir discursivamente nas situações comunicativas em LE.

Figura 23 - Mapa mental 3: lista de constatação do GP *cover letter*.



Fonte: A autora, com base em Drogui (2014).

Neste trecho, chamamos a atenção para a experiência compartilhada da ETA. Com a exposição de seus relatos e *socialização* de contextos de uso do GP, os participantes podem perceber diferenças entre os gêneros anteriormente estudados, principalmente no que concerne ao seus objetivos.

Sobre as listas de constatação aqui construídas, ressaltamos que estas são responsáveis por criar uma espécie de imagem dos gêneros focalizados, servindo de norte para o aluno no momento da reescrita textual (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007), pois são instrumentos de que os discentes podem se valer para retomar conceitos chave desenvolvidos no grupo.

Para o professor, elas servem de parâmetro para orientar o trabalho de análise das produções discentes em torno dos GP.

Retomando as atividades propostas no *Handout* 8, a atividade 3 focaliza a apresentação de um vídeo (IM) divulgado na *internet* (<http://www.youtube.com/watch?v=mxOli8laZos>), denominado *5 Steps to an Incredible Cover Letter*, o qual procura fornecer informações para o ouvinte sobre como escrever uma *cover letter*, mobilizando as CS e CA. Com base nas imagens e na mensagem veiculada por este IM, três (3) questões são realizadas em sala: duas (2) delas se referem às atividades de relacionar colunas, em que a primeira (questão 'a') é alusiva ao nível de importância das afirmações descritas; a outra (questão 'b'), procura conectar as frases às afirmações contidas na questão 'a'. Vale ressaltar que não há uma resposta correta, pois essas se encontram interrelacionadas. A questão 'c' é sugerida com o objetivo de levar os alunos a uma discussão com respeito a outros elementos que podem ser adicionados à proposta do vídeo.

Para ilustrar a reação dos participantes (se gostaram, não gostaram, ou quais informações são consideradas relevantes na fala da narradora), trazemos os comentários gerais em torno das dicas arroladas, como mostra o Excerto 18.

Excerto 18

168. ETA: I liked it. I think that videos are really good for tips when you already know, you know, the content. [...] she's saying, sometimes just these little details that make you stand out which I thought was good. I like (+++) even the things that she's focused on::: I think those are the things that set you apart from anyone else. [...]
169. A3: I kind of found interesting about the last topic because (+++++) I don't know when I need to write something to someone ah::: I always try to be most polite I can be, and be neutral too. I do not think about to show kindness, or think about the recruiters' feelings. Yeah, it may be nice to/
170. A1: I think that if you are a kind person, [...] I am like this, for me, if you aren't like this, I am not gonna show this in the cover letter. I think this is better for those who are!
171. A2: Kindness is more like being polite! [...]
172. A3: It gave me the impression that he is someone who thinks of others.
173. P: So it's not being selfish but thinking about the other who is in the other side, yeah. This was one thing that I thought about when I saw the video.
174. A3: [...] Maybe someone else may think he's kind of forcing a bit. [...]
175. ETA: It just depends. (xxx) If the person said like I would LOVE to work, this would be a bit/
176. P: Sometimes the word LOVE is like a very strong word for the position/
177. ETA: Aha, aha.
178. A3: [...] And also the first topic "Make it personal", I think it was a nice advice to find the name of the hiring manager, I think it kind of makes a difference.
179. P: And it matches [...] the contact. We need to know things about the company, to the one you are sending your, your cover letter to. [...]
217. ETA: I like that, you know, she has been a recruiter. So she received a lot of cover letters. It seems that she knows, she says I LIKE, I KNOW, I LOOK FORWARD [...] so I like that she has that personal experience.
218. A2: I think she could have put, added something like (+++++) show them your skills and why they are useful for the company. [...]

219. A3: It's more like we were talking before, the thing it should be on the cover letter. She's more commenting on the things that should be nice to add.
220. ETA: Like to take out those and put things that will make it more successful.
221. A1: I think you make a letter in that format and you improve it (++++) with her tips. To make them LOOK AT YOU DIFFERENTLY.
- (Aula 10 – dia 22 de julho de 2014)

O excerto tem início com a frase 168, em que a ETA ressalta a relevância de materiais extras, os quais têm a função de fornecer dicas e ideias sobre conteúdos anteriormente abordados, comentário alusivo aos andaimes *retomada de falas e conteúdos e verbalização de julgamento de valor* (GARCEZ, 2010).

A mensagem veiculada pelo vídeo alerta que, ao escrevermos uma carta, seja de cunho informal ou dotadas de mais formalidade como as *cover letters*, devemos estar cientes de que este gênero retrata uma relação interacional. Portanto, há de se considerar, principalmente, a posição do leitor (ocupada, neste caso, pelo recrutador), observação esta que diz respeito às CA (BRONCKART, 2012), que exploram as características do contexto em que a ação de linguagem é realizada (para quem eu escrevo, com que objetivo, de que forma me posiciono no texto, entre outros). E, ao pensarmos no outro, diferentes fatores podem ser expressos pelo agente produtor. No vídeo, a recrutadora menciona a questão da cordialidade ao fazer uso da expressão *show kindness*, a qual pode ser efetuada por itens lexicais, ou expressões linguísticas que venham a mostrar que, além do interesse do candidato em ocupar uma posição dentro da empresa, este também pode deixar transparecer seu sentimento em relação à filosofia da empresa, ou às pessoas que lá possuem uma posição de destaque, por exemplo.

Com respeito à oração *Show them you would love the opportunity of working in the company*, um dos itens relacionados na questão 'b' da atividade 3 (*Handout 8*), alusivo ao item *Show passion* (questão 'a'), P chama a atenção para o uso da palavra *love*, pertencente a um campo semântico específico e presente em outros tipos de cartas (de amor, de amizade), sobre as quais repousam uma maior proximidade entre os interlocutores. Esta escolha lexical (8CLD), proferida pela recrutadora, causa estranhamento no grupo, uma vez que o vocabulário utilizado na produção deste GP se volta para registros linguísticos mais formais, propiciando a sensação que tal palavra não apresenta coerência com a situação de linguagem em foco e, portanto, seria inadequada para um gênero que circula na esfera profissional.

Nas frase 178 e 179, referentes à questão *Make it personal* (questão 'a'), A3 e P atentam que o conselho da recrutadora em saber o nome de um diretor da empresa, por exemplo, mostraria que o candidato conhece a empresa, enfatizando seu interesse pelo futuro local de trabalho. Na frase 219, A3 aponta que o vídeo tem relação com os apontamentos realizados anteriormente sobre este GP (andaime *retomada de falas e conteúdos*) e que outros poucos elementos poderiam ser utilizados no sentido de enriquecer o texto do agente produtor com vistas a aproximar o candidato do recrutador. Ao finalizar, A1 (frase 221) assevera que as dicas arroladas neste IM são relevantes e podem auxiliar no aprimoramento textual do GP. Tais dicas podem causar uma boa impressão no recrutador que olharia para o candidato de uma maneira diferenciada.

Ainda no mesmo *handout*, na seção denominada *Extra Reading: other ideas on cover letters* (Aula 11), os alunos têm a chance de obter informações adicionais no sentido de compreender melhor esse gênero de texto, identificando os elementos principais que o constituem, muitos dos quais contemplados nos MDG descritos no Capítulo 5. Além disso, os participantes podem, também, visualizar o uso de vocabulário específico, como o caso do próximo excerto, em que os andaimes *socialização de expressões e conteúdos relacionados e explicação de vocabulário na língua alvo* são contemplados, a partir da leitura de A2 (frases 94 e 99).

Excerto 19

94. A2: "SKILL KEYWORDS. Job seekers should carefully analyze the skills required to excel in their target job and incorporate them into their cover letter. Those keywords should also be included in your résumé. It will be more genuine if you paraphrase the skills (+++) mentioned in job ads as opposed to listing them verbatim".
95. A1: Verbatim. I have no idea!!!! Is it related to nouns?
96. ETA: If you list something verbatim, it means you have to use the:: exact same words. [...] You don't write the words verbatim, you paraphrase, you summarize, and if you use them, then you quote them between quotation marks.
97. P: Just like when we write thesis or dissertations, and if we cite people like exactly the way they said something /
98. ETA: You are quoting them verbatim. ((A2 continues reading his part))
- (Aula 11 – dia 29 de julho de 2014)

No trecho descrito, evidenciamos claramente o andaime *explicação de vocabulário na língua alvo*, um dos subitens da categoria *negociação da interpretação*. Com a indagação de A1 (frase 95), que aponta sua dificuldade na

compreensão de um item lexical, a ETA (frase 96) esclarece o significado da palavra latina *verbatim* e sua explicação vem acompanhada de outros termos (parafrasear, sumarizar, citar), cujo efeito semântico é responsável por construir uma definição da questão levantada na discussão. A esse respeito, temos, também, o comentário de P (frase 97), o qual *complementa as ideias* proferidas pela ETA. Esse episódio demonstra mais uma vez o trabalho de negociação entre os participantes, não só focalizando a ação de um par mais desenvolvido (VIGOTSKI, 2002), mas aponta para uma participação ativa dos interlocutores, principalmente pelo modo de participação espontânea dos alunos em indagar, contestar e agir em resposta à ação do outro.

Além do material de leitura ao final do *Handout* 8, a ETA faz uma apresentação adicional (*compartilhar materiais extras*) contendo possibilidades de frases que podem ser utilizadas, quando da escrita de uma *cover letter*. Ao trazer como ponto de discussão a questão do vocabulário, esta faz emergir conversas interessantes, as quais conferem um tom de formalidade ao gênero. No sentido de exemplificar como isso foi discutido, trazemos dois (2) momentos em que uma palavra e uma expressão em LI são assinaladas pelo grupo.

Excerto 20

8. [...] Do you guys have any questions about these? Any vocab that you (++) have doubts about?
 9. P: I think it's nice to write down some words that you don't know, and the ones that called your attention. For example, the word TREMENDOUS. Ah::: it's a word that we::: seldom use. [...]
 10. ETA: Especially in cover letters.
 11. A3: It means big, yeah? Do we have a word for it in Portuguese?
 12. ETA: Yes.
 13. A1: *Tremendo*.
 14. ETA: <@You never used it!@>
 15. A2: It has the same meaning, but we use it in a different way. It's kind of strange, like in Portuguese *Eu tenho uma tremenda vontade de*. So it's more informal!
 16. ETA: I DON'T USE THE WORD TREMENDOUS WHEN I AM TALKING TO MY FRIENDS. No! (xxx)
- Anything else (xxx) from the video (++++)
21. A2: (xxx) like I am waiting for you/
 22. ETA: Something about the next time we will talk.
 23. A3. Is it good to say HOPE TO HEAR FROM YOU SOON? Things like that?
 24. ETA: Yeah. I am LOOKING FORWARD TO HEARING BACK FROM YOU!
 25. P: I think this is one of the most useful expressions to use in letters.
 26. ETA: Yeah. Looking forward to hearing from you, yeah! Is there anything like it in Portuguese cause I wanted to use that multiple times!
 28. As: (xxx)
 29. P: *Eu espero ansiosamente*.

30. A3: *Eu espero ouvir de você!*

31. P: But in English it has/ [...]

33. A3: In Portuguese it would sound you are too desperate to (xxx) [...]

34. ETA: It's not like desperate. These are very common ah, common things to use. [...]

(Aula 11 – dia 29 de julho de 2014)

A primeira discussão (frase 9) recai sobre o adjetivo *tremendous* que é utilizado para enfatizar uma conquista, ou algo excepcional na vida de uma pessoa. Para o GP em estudo, que demanda um nível de formalidade mais elevado, esta palavra poderia causar estranhamento por parte do leitor. Sobre esta questão, A2 aponta que tanto em língua portuguesa quanto na língua alvo, este vocábulo teria um significado similar, porém, este termo não estaria adequado neste contexto específico, pois seu uso se refere às questões mais coloquiais de nossa língua. Ao refletirmos sobre o seu comentário, afirmamos que, com a existência de tantos outros adjetivos que fazem parte do universo linguístico de um falante de português, a substituição do termo por um sinônimo teria maior aceitabilidade em termos de estilo composicional.

Com relação à finalização de uma carta, A3 (frase 23) traz à tona o questionamento para a expressão comumente utilizada *Hope to hear from you soon*. Entendemos que sua preocupação gira em torno de uma adequação lexical, uma vez que a frase mencionada se volta para situações interacionais menos formais. Em resposta, a ETA afirma que isso é possível e sugere outra forma de finalização, como a expressão *I am looking forward to hearing back from you*, amplamente utilizada em cartas na LI. Na frase 25, P enfatiza o uso de tal expressão (andaime *complementação de ideias*), a qual é confirmada pela ETA com o uso do item conversacional *yeah*. Ainda sobre esta questão, a ETA admite que sente dificuldade em utilizar esta expressão em português. Embora P e A3 (frase 29 e 30) apresentem duas (2) formas possíveis de tradução para a frase em destaque (andaime *utilização da LM para explicar palavras ou expressões linguísticas*), esta não teria o mesmo sentido em língua portuguesa, causando um efeito semântico inadequado ao texto.

Com as discussões que emergem das atividades propostas e realizadas no *Handout 8*, é possível observar que sua realização proporciona possibilidades de os alunos construírem representações e sentidos para o gênero que, até então, eram desconhecidos por todos. Acreditamos que, com isso, as CS e CA são exploradas de forma mais veemente, com a contemplação de diferentes

contextos mencionados nesta prática social. Com relação à participação de um par mais competente (VIGOTSKI, 2002), observamos que a ETA teve, também, um papel central na análise deste GP, posicionando-se, em alguns momentos, como principal mediadora e facilitadora das interações, especialmente no que concerne ao uso de expressões específicas da LI e no esclarecimento de itens lexicais desconhecidos (*andaime esclarecimento de comentários e/ou pontos obscuros*) pelos demais participantes. Suas asserções, com base em sua experiência e vivência em torno do gênero, além da focalização nos IM apresentados, foram responsáveis pela apropriação de informações sobre o GP e pela descoberta do contexto socio-histórico-cultural em que este está inserido. Temos, aqui, um exemplo da construção do conhecimento que aconteceu de forma participativa, em que interesses e conhecimentos individuais foram compartilhados coletivamente.

Dando continuidade à descrição das atividades, voltamos nosso olhar para o *Handout* 9, o qual é composto de três (3) atividades que objetivaram: examinar textos de referência do GP em estudo; identificar as partes que o compõem; discutir (em pares) a primeira produção escrita e, por fim, iniciar o processo de reescrita textual. Esses objetivos buscam a mobilização das CA, CD e CLD.

A atividade 1 traz um texto para leitura, para posterior discussão, sobre como escrever uma *cover letter*, atentando para o formato (estrutura) da carta (CD). Nela devem ser incluídos, primeiramente, detalhes do escritor e do destinatário, além de uma saudação inicial formal direcionada ao destinatário e/ou recrutador. Após a inclusão desses elementos, o conteúdo propriamente dito deverá trazer alguns parágrafos, indicando o propósito da carta (1CA), o porquê da escolha e do desejo do candidato em trabalhar naquela determinada empresa, bem como suas habilidades específicas e gerais, as quais serão avaliadas pelo recrutador. Como em qualquer outro tipo de carta, uma *cover letter* deve também conter uma saudação final, porém, evocando um tom de formalidade.

A atividade 2 tem como objetivo fazer com que os alunos discutam (em pares) a PI realizada em torno do gênero, com base no vídeo apresentado e nas leituras realizadas (IM). A partir dos apontamentos dos participantes e da exposição oral da ETA sobre recursos linguístico-gramaticais, que podem fazer parte da construção composicional deste GP, há um encaminhamento para que os alunos

realizem a atividade 3, referente à segunda produção escrita acerca do gênero, na qual são consideradas todas as CL.

Chegamos, finalmente, ao *Handout* 10, o qual apresenta quatro (4) atividades com objetivos variados. Na atividade 1, os alunos realizam a leitura de um texto, retirado do *site* (<http://www.careerbuilder.com/Article/CB-160-Cover-Letters-Resumes-Cover-Letter-Dos-and-Donts/>) para pessoas interessadas em ingressar no mundo do trabalho, ou ainda, para aqueles que desejam mudar de emprego, o qual aborda itens que devem ser mencionados e evitados quando da composição de uma *cover letter*. Após sua leitura em voz alta, os alunos realizam as questões (1-7). Dentre as CL, mobilizadas com base nos comentários dos participantes, a focalização inicial se dá em torno das CD para que, posteriormente, as CA e CS sejam também exploradas.

O Excerto 21 ilustra as trocas interacionais entre os participantes.

Excerto 21

8. ETA: [...] So, is it OK to start your cover letter with the expression TO WHOM IT MAY CONCERN? [...] A1, what do you think?
9. A1: No, it's not OK. You need to be personal. You have to find who (xxx)
10. A2: Very personal, because TO WHOM IT MAY CONCERN means ANYONE.
11. P: So it's better to have, to get to know the person's name.
12. A2: 'Cause it's like you're expecting that someone will be interested in your cover letter. Maybe nobody will be interested because there is not a name.
13. P: So, even though you don't know the person. Remember what they said about/find more information about the person who would probably interview you in the future. OK. Number 2, "What can you do to learn more about the company, institution or the place you intend to send your cover letter to?", A2?
14. A2: You can check the website, you can check for news, you can basically search the internet about the company. Make calls too/
15. ETA: Call someone if you know someone there for a contact. [...]
18. P: Number 3. "Why do you have to search the intended place of work prior to writing the letter?" Why is it important? I think we have said this before.
19. A2: To show you're interested. To show you care. You don't want them to think that you have written a lot of letters and you sent to a lot of companies. [...]
21. A1: You can show them you are capable to do what they want you to.
23. A2: Well, according to:: the woman, if it's relevant to the company. For example, the company needs someone who has experience in:: sales. So, it's important to put more of this information than any others. [...] You can obviously list the most relevant ones. I have worked in this, this, and this company, but I have also have this, this, this qualification, because sometimes they will need additional information. They have probably received lots of letters from everybody who has a lot of sales experience, so it's important to have something different. [...]
24. P: Just like in our Lattes, in the final part, we have a part where we can add extra, additional information, we can add things not so related to the topic, but you can do it as well.
25. ETA: Sometimes you can show them these other experiences make you qualified for the job.

26. P: And maybe the recruiter, when he sees there is something different about this person, so maybe we should try him/
 27. A1: Because sometimes only your academic and professional experience DON'T GIVE YOU THE QUALIFICATIONS. I work with sales, but if I don't handle well with people, maybe I couldn't work for them. So if I have the experience, and I have something that can tell that I am good. [...]
 28. P: Number 5. "What does she mean by "Do get to the point"? Is it related to skipping some of the elements that comprise this genre?" Yes or no? Remember when she talks about/
 29. A1: Not really. I think that she means you need to be direct, or the manager won't agree with the letter. (xxx)
 30. P: I think it is more related to the length of it. Remember it's a one-page/
 31. ETA: To the style, the sentences. I think "Do get to the point" means do get to all of the main components of the genre, without any emotional story. You know, include all the parts.
 32. A2: Because all the main parts have a purpose and [...]are important in the structure. [...]
- (Aula 12 – dia 05 de agosto de 2014)

Igualmente ao que aconteceu no início do Excerto 18, a ETA invoca a participação de todos (frase 8), ao trazer como ponto de discussão a expressão *To whom it may concern*, cuja frequência de uso é bastante comum na LI, quando se faz referência à seção de saudação de uma carta, apontando para o primeiro contato entre os interlocutores (remetente e destinatário). Ela direciona a pergunta para A1, que discorda desta forma de iniciar uma carta, justamente por esta exigir um nível de formalidade por parte do agente produtor. Ao argumentar que a saudação inicial deve ser de cunho mais *pessoal* (frase 9), posicionamento também adotado por A2 (frase 10) e por P (frase 11), em que o nome/sobrenome do remetente é de relevância neste tipo de situação comunicativa, temos aqui a presença da categoria intersubjetiva *negociação da interpretação* (GARCEZ, 2010). Desta forma, a partir de um questionamento, todos refletem sobre a questão e concordam que este modo de comunicação com o outro evidencia pouca formalidade da interação em curso, denotando certo grau de desinteresse por parte do escritor.

Com respeito aos enunciados 2 (frase 13) e 3 (frase 18), referentes ao interesse do candidato em mostrar conhecimento sobre o futuro local de trabalho, *ideias são geradas* (frases 14, 15, 19) sobre o posicionamento do agente produtor em buscar informações extras sobre a empresa/instituição escolhida para se candidatar. Os participantes entendem a necessidade de estabelecer outras relações que possam ser expressas em seus textos, mostrando que eles possuem conhecimento genérico sobre o local de trabalho, fazendo com que o texto escrito se

torne o elemento-chave, responsável por colocá-los no mundo profissional. A esse respeito, A2 (frase 23) traz uma *exemplificação/analogia com outros contextos*, o qual aponta para a relevância do candidato em mencionar itens que venham a somar em termos de qualificação, ou informações adicionais, as quais representam um diferencial no momento da escolha pelo recrutador. Esse posicionamento sobre a relação texto-contexto é alusivo às CS (8CS) e às CA (4CA). Ao complementar os apontamento de A2, P (frase 24) relaciona o *GP em estudo com o CV Lattes*, informando que, ao postar informações extras do candidato, há a possibilidade de outros itens relacionados à esfera acadêmica e profissional serem incluídos no sentido de enriquecer o rol de informações sobre a realizações do candidato. A frase 27 de A1 salienta, de certa forma, a questão da persuasão em textos argumentativos, característica relevante do GP em estudo. Ao comentarem sobre o item 5 do *handout*, os participantes argumentam a necessidade de serem breves, sucintos e dirigirem o foco de atenção para pontos estratégicos de uma carta como esta, mobilizando as CD (3CD). No tocante à *sumarização de pontos de discussão* (GARCEZ, 2010), A2 (frase 32) chama a atenção para as partes que constituem o GP, as quais são importantes para que, enquanto agentes produtores, eles possam agir discursivamente dentro de uma prática social que demanda a escrita de uma carta dentro de um contexto profissional.

Salientamos que a interação com todos os participantes, como este momento dialógico que pudemos visualizar, possibilita um compartilhamento maior de descobertas, a construção conjunta de novos saberes e, conseqüentemente, uma maior negociação dos sentidos. A esse respeito, afirmamos que todos, professores e alunos, são responsáveis por auxiliar e receber auxílio de seus companheiros, construindo conjunta e reciprocamente novas ZDP (VIGOTSKI, 2002) neste processo de reconhecimento do GP. Desta forma, todos têm a chance de assumir diferentes papéis e participar ativamente na construção do conhecimento.

A atividade 2, por sua vez, visa a mobilizar as CD e CLD e complementar todo o trabalho realizado até então. Separadas pelas questões ‘a’, ‘b’ e ‘c’, a atividade é composta por um exercício de múltipla escolha, uma atividade de falso e verdadeiro, além de outra questão de completar lacunas. Com a realização dessas atividades variadas¹⁰⁴, pretendeu-se dar atenção especial à estrutura

¹⁰⁴ As atividades foram retiradas do *site* da BBC, o qual apresenta uma seção dedicada especialmente para quem deseja estudar e aprimorar a LI, chamada *Learning English*. Para

composicional do gênero, nos quais os elementos linguístico-discursivos, como o uso de preposições e vocabulário específico (*collocations*¹⁰⁵), foram focalizados.

Como exemplificação do uso de vocabulário específico, trazemos a parte inicial de uma *cover letter*, com o objetivo de ilustrar como a atividade é organizada no suporte *online*, a qual vem acompanhada de três (3) diferentes possibilidades de resposta.

Figura 24 - Atividade com foco na adequação lexical.

I am writing to		(<i>apply; ask, request</i>) for the position of Editorial
Assistant which was		(<i>shown; advertised; presented</i>) in the latest edition of Gulf News.

Fonte: Site da BBC.

Como é possível observar, os itens lexicais que se encontram *escondidos* nos espaços em branco (o primeiro espaço traz os verbos *apply, ask, request* e, o segundo, com as possibilidades *shown, advertised, presented*) são, na maioria das vezes, palavras sinônimas que vão exigir do discente conhecimento da LI em uso. Esta atividade auxilia o aluno a aprimorar seu vocabulário, fazendo-o refletir sobre o significado das palavras nas frases. Para este grupo de alunos, a realização desta atividade serviu para reciclar conteúdos anteriormente abordados, pois os graduandos não apresentaram dificuldades em realizá-la. Segundo os apontamentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96), atividades como esta levam o aluno “a um melhor domínio da língua e devem apoiar-se em certos conhecimentos, construídos em outros momentos”. Novamente reiteramos a necessidade de tratar de questões mais pontuais da língua em um curso de formação, cujas atividades de estruturação linguística, no caso aqui, voltadas à *percepção de escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático* (8CLD), são relevantes para que as trocas comunicativas se efetivem e para que o

visualizar as atividades realizadas *online*, acessar o endereço eletrônico <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/getthatjob/unit3coverletter/page2.shtml>

¹⁰⁵ A *collocation* é um fenômeno linguístico que acontece naturalmente em todas as línguas, no qual duas (ou mais) palavras são combinadas entre si. Como exemplo deste fenômeno em língua portuguesa, trazemos a expressão *redondamente enganado*, cuja combinação em LI não seria a mesma (*roundly mistaken*), mas sim *very much mistaken, profoundly mistaken*. Com respeito à situação profissional, trazemos a palavra *job*, que pode apresentar as seguintes combinações: a *fulfilling job* (um emprego gratificante), *to apply for a job* (candidatar-se a um emprego/uma vaga de emprego), *to offer someone a job* (oferecer um emprego a alguém), entre outros.

texto reflita a familiaridade que o sujeito tem com a língua. Essa questão está relacionada ao tipos de conhecimentos¹⁰⁶ ativados no processo de escrita (KOCH; ELIAS, 2015), cujo termo selecionado pelo escritor sinaliza que sua escolha linguística está adequada àquela situação comunicativa.

A atividade 3 busca novamente uma retomada das produções dos alunos acerca do gênero. Após uma discussão em grupo, a qual pode ser visualizada no próximo capítulo deste trabalho de pesquisa, excertos dos textos produzidos, em suas primeira e segunda versões, são comentadas em sala com o objetivo de aprimorar ainda mais a estrutura composicional do gênero. Explorando as CA e CD, porém de forma mais pontual as CLD, questões estruturais e de ortografia são consideradas pelos participantes. Com o término dessa atividade, os alunos dão início à última produção textual do curso, com o trabalho de reescrita do gênero *cover letter* (PF), em que todas as CL são mobilizadas.

Após a descrição do trabalho de análise, decidimos sistematizar os andaimes identificados nas diferentes interações orais que ocorreram ao longo do curso. Para tanto, elaboramos um quadro que sintetiza a ocorrência dos andaimes encontrados em cada um dos encontros realizados, conforme os agrupamentos propostos por Garcez (2010) e a partir dos dados de pesquisa observados. Para melhor compreensão do leitor, salientamos que os modos de participação dos interlocutores em eventos interacionais elencados pela autora aparecem sublinhados na tabela, enquanto as categorias de participação por nós observadas não estão modificadas.

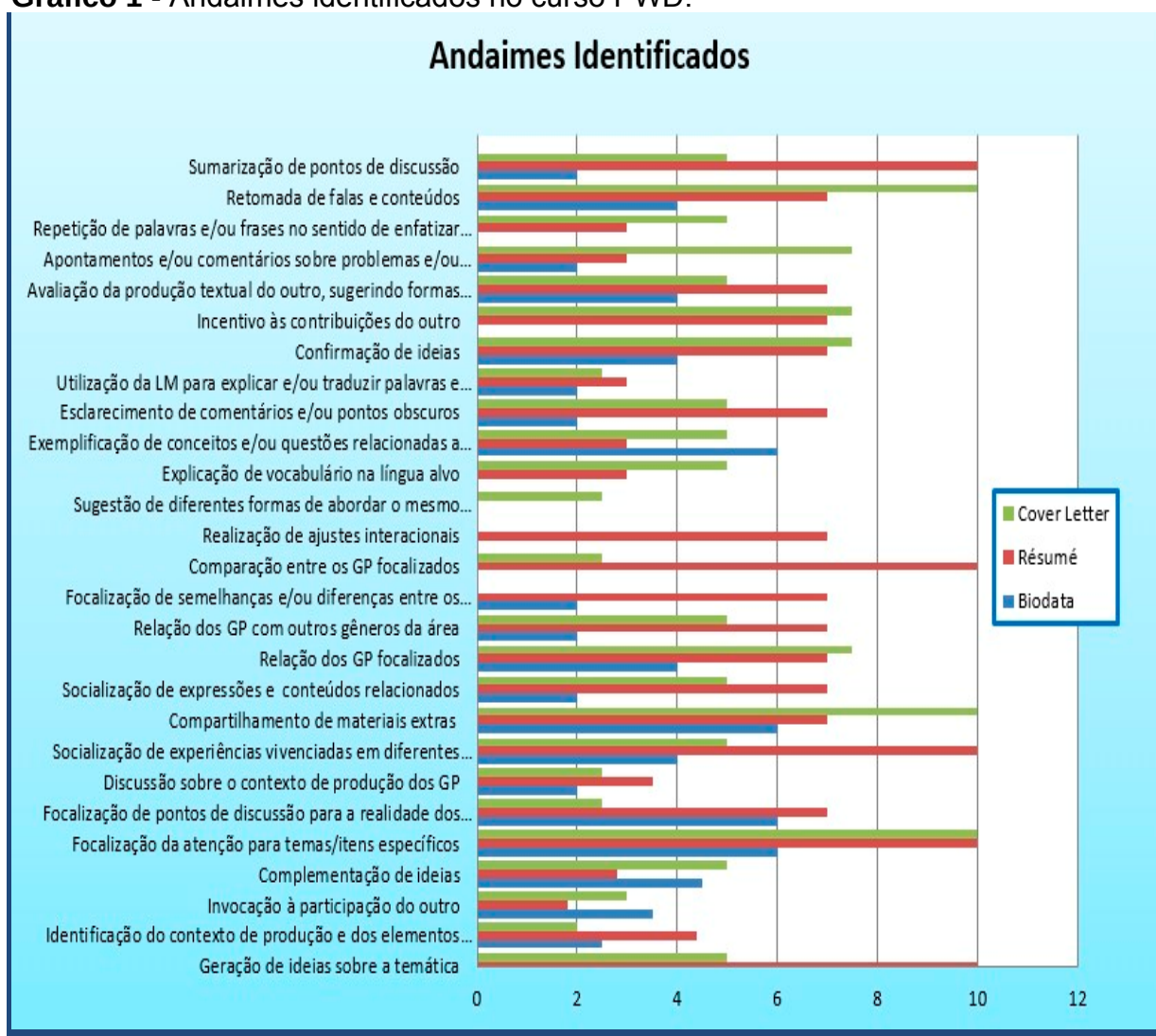
Com relação aos numerais que aparecem no quadro, estes correspondem às aulas transcritas (segunda aula, terceira aula, quarta aula). Nos andaimes identificados, a marcação com a letra 'X' é responsável por indicar a ocorrência do momento interacional nas aulas. Como mencionado no capítulo metodológico, o primeiro e o décimo quinto encontros do grupo (última aula a ser ministrada no curso) não aparecem nesta síntese por não terem sido gravados. A

¹⁰⁶ Segundo as autoras (2015, p. 37-52), os tipos de conhecimentos existentes utilizados em nossas práticas sociais podem ser alocados em quatro grupos: *conhecimento linguístico*, alusivo aos aspectos ortográficos, gramaticais e lexicais da língua; *conhecimento enciclopédico*, armazenados em nossa memória a partir daquilo que vemos, ouvimos, lemos, ou adquirimos em vivências anteriores; *conhecimento de textos*, associados à organização, conteúdo, estilo, função e suporte de veiculação; *conhecimento interacional*, que “privilegia a negociação entre os sujeitos, a intersubjetividade, os conhecimentos sociocognitivamente constituídos e significados, a língua situadamente em uso, o dizer e o redizer” (KOCH; ELIAS, 2015, p. 51-52).

- Explicação de vocabulário na língua alvo;						X			X	X	
- Exemplificação de conceitos e/ou questões relacionadas a outros textos e/ou contextos;		X	X	X		X			X		X
- Esclarecimento de comentários e/ou pontos obscuros;			X			X		X	X	X	
- Utilização da LM para explicar e/ou traduzir palavras e expressões linguísticas (conhecidas ou desconhecidas utilizadas em contextos específicos).		X				X				X	
Categoria Verbalização de Julgamento de Valor											
- Confirmação de ideias;	X			X			X	X		X	X
- Incentivo às contribuições do outro.							X	X		X	X
Categoria Correção											
- Avaliação da produção textual do outro (com críticas, sugestões, elogios, entre outros), sugerindo formas de alteração no texto;					X	X	X		X		X
- Apontamentos e/ou comentários sobre problemas e/ou questões de ordem contextual, discursiva e linguístico-discursiva (CL) nas PI e PF.					X				X		X
Categoria Retomada											
- Repetição de palavras e/ou frases no sentido de enfatizar itens/explicações mencionadas;						X			X		X
- Retomada de falas e conteúdos.				X	X		X	X	X	X	X
Categoria Sumarização											
- Sumarização de pontos de discussão.				X		X	X	X	X		X

Fonte: A autora, com base em Garcez (2010) e no *corpus* desta pesquisa.

Para melhor visualização e interpretação do quadro, decidimos alocar os andaimes identificados em um gráfico. As subdivisões aparecem em maior ou menor escala em relação ao estudo de cada um dos GP.

Gráfico 1 - Andaimos identificados no curso PWD.

Fonte: A autora, com base nos dados de pesquisa.

A categoria denominada *geração de ideias* perpassa o estudo dos três (3) GP. Os andaimos *geração de ideias sobre a temática e identificação do contexto de produção e dos elementos constitutivos dos GP* marcam presença nas aulas iniciais das respectivas etapas com o objetivo de gerar discussões para que os participantes tivessem a chance de agir e reagir com o outro. Por meio de uma ação coletiva de diferentes vozes, os participantes contribuíram para a construção de um diversificado conjunto de perspectivas acerca dos GP, cujo entrelaçamento de ideias, por vezes tímidas nos diálogos iniciais, se concretizaram à medida que o conhecimento foi se materializando. O andaime *invocação à participação do outro* foi um convite aos alunos para interagir com os demais participantes e esteve presente em todas as etapas. Esta incitação do aluno a participar e trazer suas contribuições

nos reporta à estrutura IRA (*iniciação do professor, resposta do aluno, avaliação do professor*), proposta por Cazden (1988), em que se tem nas presenças da ETA e de P o papel institucionalizado de que o professor é o responsável por orquestrar as sequências dialógicas, alocando os turnos de fala e organizando as discussões. Cabe salientar aqui que muitos foram, também, os momentos em que a interação aluno-aluno se fez presente neste contexto educacional. Com respeito ao andaime *complementação de ideias*, este foi um constante no curso e pode ser observado nos excertos aqui analisados, pois a partir de um questionamento, dúvida ou inserção a respeito de um item relacionado à temática, aspectos de ordem contextual ou linguística dos GP foram complementados.

No que se refere à categoria *questionamentos*, pudemos constatar que o andaime *focalização da atenção para temas/itens específicos* apareceu em todas as etapas do curso, justamente por se fazer necessário a cada novo elemento que emergia nas discussões sobre: os contextos de produção dos GP, suas características peculiares, os IM utilizados, as experiências compartilhadas, as dúvidas pendentes, entre outros. O andaime *focalização de pontos de discussão para a realidade dos participantes* foi tratado de forma mais enfática nas SA (GP biodata e *résumé*), cujas exemplificações trazidas aproximaram os participantes de situações profissionais desconhecidas, ou, ainda, não vivenciadas por eles. No que concerne ao andaime *discussão sobre o contexto de produção dos GP*, este apareceu no momento inicial das SA e SD, atentando o aluno para os saberes contextuais dos GP, remetendo-nos à proposta de Bronckart (2012) de discutir o contexto de produção de gêneros, o qual dá subsídios para o trabalho do professor na elaboração de diversas atividades que tenham como meta final o desenvolvimento das CL.

Na categoria *socialização*, tivemos os andaimes *socialização de experiências vivenciadas em diferentes contextos* e *compartilhamento de materiais extras* em praticamente todas as etapas do curso. Cabe aqui ressaltar que os conhecimentos prévios trazidos pelos interlocutores e os IM utilizados para as análises e discussões foram relevantes para o equilíbrio do que necessitaria, ou deveria ser explicitado sobre os GP. Com o objetivo de elucidar a função social de cada um deles e melhor compreender suas características discursivas e linguístico-discursivas, muitas foram as informações e ideias compartilhadas para o conhecimento dos gêneros. No andaime *socialização de expressões e conteúdos*

relacionados, este se referiu, de forma mais enfática, aos GP *résumé* e *cover letter*, por trazerem consigo questões lexicais e expressões mais específicas da área profissional, em que algumas delas eram desconhecidas dos alunos.

No tocante à categoria *estudo de gêneros*, esta trouxe quatro (4) itens, os quais se apresentaram entrelaçados no curso. No andaime *relação dos GP focalizados*, os diálogos reafirmaram a relação de proximidade entre os GP *résumé* e *cover letter* (WHITCOMB, 2010) e apontaram para um distanciamento do GP biodata com os demais gêneros, muito provavelmente devido ao seu foco social que pode ser ora mais profissional, ora mais acadêmico. Chamamos a atenção para o andaime *relação dos GP com outros gêneros da área*, o qual apontou para outros gêneros que poderiam fazer parte do contexto social profissional. Nas discussões dos participantes, tivemos a menção dos gêneros *formulário de apresentação*, *memorial*, *carta de recomendação*, *portfólio*, os quais possuem características próprias, mas se configuram e se enquadram em organizações formando um sistema de gêneros (BAZERMAN, 2011), englobando diferentes conjuntos de gêneros, neste caso, todos voltados para a esfera profissional. Apesar de suas especificidades, estes são aceitos por um coletivo de pessoas que compreendem o seu contexto de uso e as relações estabelecidas em seus contextos de produção e circulação. Com o estabelecimento dessa relação, em que “um gênero segue o outro, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas” (BAZERMAN, 2005, p. 33), foi possível entender a importância de cada um deles dentro desse conjunto para que, ao serem explorados didaticamente, estes pudessem ser apreendidos pelos alunos com vistas a sua utilização em práticas sociais futuras. Sobre o andaime *focalização de semelhanças e/ou diferenças entre os contextos de produção e características dos GP em LM e LE*, observamos que os itens discutidos se referiram às diferenças que atentam para questões estruturais (CD) e contextuais (CA) do GP *résumé*, o qual foi comparado ao CV Lattes. No tocante à *comparação entre os GP focalizados*, este andaime foi quase exclusivo ao estudo do gênero *résumé*. Acreditamos que tal ocorrência se deveu ao fato de este estar relacionado a outros GP utilizados no contexto brasileiro (CV Lattes, CV), cujo formato e estilo composicional são similares e possuem a mesma função social ao relatar, de forma topicalizada, as realizações profissionais e/ou acadêmicas de uma pessoa.

A categoria *negociação da interpretação* trouxe, em sua composição, seis (6) andaimes relacionados. O andaime *realização de ajustes interacionais* se fez presente nas Aulas 7 e 8 e teve, na intervenção de P, uma tentativa de esclarecer os diferentes posicionamentos sobre o GP *résumé* e resolver uma situação de conflito para que, ao final da discussão, as divergências observadas fossem acordadas no grupo. Outro ponto a destacar é que como este grupo era formado por um número restrito de participantes, a incidência de ajustes interacionais não foi uma constante no curso. Quanto ao andaime *sugestão de diferentes formas de abordar um mesmo conteúdo*, este aconteceu em relação ao GP *cover letter* (Aula 11), quando a ETA sugeriu outras possibilidades de estruturação do gênero em estudo. Com relação à *explicação de vocabulário na língua alvo*, este andaime apareceu quando da focalização dos GP *résumé* e *cover letter*, principalmente em leituras explicativas (definições, uso social do gênero, elementos constitutivos, entre outros) sobre ambos. Isto se deveu em razão da facilidade de comunicação entre os participantes na língua alvo. Ainda sobre esta questão, podemos dizer que devido à impossibilidade de encontrar uma palavra ou termo que pudesse expressar o significado veiculado por tais expressões em LM, as explicações na língua alvo foram efetuadas em meio a paráfrases e uso de palavras sinônimas. No que tange ao andaime *exemplificação de conceitos e/ou questões relacionadas a outros textos e/ou contextos*, este se fez recorrente no estudo dos GP uma vez que apontou analogias com outros textos no sentido de somar em termos de informações adicionais sobre os gêneros, ampliando o rol de conhecimento sobre cada um deles. O andaime *esclarecimento de comentários e/ou pontos obscuros* foi focalizado nas Aulas 4, 7, 9, 10 e 11 do curso e veio auxiliar na compreensão das representações que os alunos tinham sobre a estruturação e as características próprias do gênero (CD), a qual veio acompanhada, principalmente, da vivência e experiência da ETA com a escrita dos GP *résumé* e *cover letter*. O andaime *utilização da LM para explicar e/ou traduzir palavras e expressões linguísticas*, último a ser tratado nesta categoria, se fez pouco presente no curso. Como dito anteriormente, entendemos o valor do uso da LM como um recurso mediacional valioso para a aprendizagem de LE, pois esta auxilia o discente e o professor a esclarecer dúvidas, facilitando a comunicação entre os interlocutores. A esse respeito, trazemos a noção vigotskiana de que aprender uma LE com êxito “depende de um certo grau de maturidade na língua materna” (VIGOTSKI, 2008, p.

137). Assim, ao participar de uma aprendizagem consciente, o domínio que o indivíduo tem sobre sua própria língua pode ser transferido para a nova língua, ajudando-o na apropriação de significados e na compreensão de operações linguísticas. Enfim, enfatizamos que a LM teve como finalidade *abrir as portas* para os novos conhecimentos a serem construídos na LE.

Quanto à categoria *verbalização de julgamento de valor* (GARCEZ, 2010), de caráter intersubjetivo, esta teve como andaime a *confirmação de ideias*, a qual se fez presente em todos os GP, justamente pelos inúmeros momentos de negociação estabelecidos, em que ao proferir frases, ideias ou sugestões sobre o tema, os participantes as interpretavam e se posicionavam, avaliando a explicitação do outro. O andaime *incentivo às contribuições do outro* não se fez presente na discussão do gênero biodata, mas nos demais GP. Pontuamos que sua recorrência se deveu em razão dos gêneros *résumé* e *cover letter* possuírem uma carga argumentativa maior e, portanto, proporcionarem discussões mais aprofundadas sobre o contexto social de uso e funcionamento destes GP.

Na categoria *correção*, foco do próximo capítulo, os dois (2) andaimes identificados englobaram o processo avaliativo do trabalho do outro com vistas a promover a reescrita textual. Vale lembrar que a correção das produções discentes aconteceu de duas (2) formas. No caso do GP biodata, a correção se deu com os pares (FIGUEIREDO, 2001) e coletivamente, em que o leitor do texto procurou chamar a atenção do aluno escritor para algumas inadequações contextuais e estruturais (CL). No que tange à correção classificatória (SERAFINI, 1995), em que problemas são pontuados por meio do uso de símbolos (LALANDE, 1982), e à correção textual-interativa (RUIZ, 2013), cuja interlocução acontece em forma de *bilhetes*, estas foram utilizadas em menor escala durante o curso e se voltaram para a escrita dos GP *résumé* e *cover letter*.

A categoria *retomada*, em seu andaime *repetição de palavras e/ou frases*, é, segundo Marcuschi (1997), uma das estratégias de formulação textual mais presentes na modalidade oral da língua. Porém, no caso dos diálogos aqui estabelecidos, a repetição foi pouco utilizada pelos participantes do curso. Em contraposição, o andaime *retomada de falas e conteúdos* perpassou todos os GP. Entendemos que, ao retomar a fala do outro, estamos, de certa forma, atestando a força argumentativa de seus comentários e salientando maior envolvimento interpessoal no diálogo que se estabelece. Acreditamos que isso se deu mais

veementemente com os GP *résumé* e *cover letter* por ambos serem desconhecidos do grupo e necessitarem de maiores esclarecimentos e discussões, enfatizando questões alusivas a sua função social, organização discursiva, contexto de uso, entre outros.

Na categoria *sumarização* (GARCEZ, 2010), as inúmeras informações contidas em segmentos precedentes de diálogos foram sintetizadas em forma de um comentário final, muitas vezes parafraseado, o qual ultrapassou o que realmente estava expresso nos textos. Esta categoria se concretizou nas últimas aulas das etapas referentes aos GP *biodata* e *cover letter*, porém, com respeito ao *résumé*, esta função textual se tornou uma constante no estudo do gênero. Uma possível explicação para isso é o fato de que este GP tenha sido focalizado dentro de um conjunto de gêneros similares, como o CV Lattes, por exemplo, em que suas metas principais aparecem enumeradas em forma de tópicos, os quais já trazem em sua construção textual características próprias de um ciclo dialógico que se finaliza para dar início a outras esquematizações (BRONCKART, 2012).

Ao finalizar a apresentação deste capítulo, observamos uma relação de interdependência dos participantes em vários momentos do curso, cujas trocas colaborativas de interação e mediação referentes aos GP culminaram nos andaimes identificados. Os momentos de maior estabelecimento de relações com o outro foram notadamente aqueles em que ideias foram geradas em torno da temática profissional, na realização das atividades propostas, organizadas de maneira a proporcionar uma integração da expressão oral (produção e compreensão oral) na língua alvo e, por fim, na construção das listas de constatação utilizadas como mediadoras no processo de construção textual.

Com relação à presença do *outro*, além da possibilidade de apropriação de novos conhecimentos por meio da abordagem com base em gêneros, vistos como instrumentos psicológicos mediadores (SCHNEUWLY, 2010) da aprendizagem, evidenciou-se a importância de cada um dos envolvidos enquanto pessoas que dialogam, discutem, influenciam, transformam e mediam a construção do conhecimento, atuando na ZDP (VIGOTSKI, 2002) dos participantes. É relevante mencionar que o rol de conhecimentos diversos e a vivência que cada um trouxe consigo constituiu indícios para que todos passassem a interagir com o outro com vistas ao desenvolvimento mútuo de novos saberes.

Com respeito à análise das CL nos enunciados responsáveis pelas atividades (SA e SD) realizadas, é possível dizer que, desde o momento de sua elaboração até a sua concretização, procurou-se considerar os elementos ensináveis dos GP. Com isso, as atividades apresentaram um ou outro elemento relacionado aos aspectos elencados nos MDG (Capítulo 5), contemplando seus contextos de produção e principais características.

Ao vivenciar a relevância de diferentes procedimentos didáticos e de uma metodologia diferenciada que incitava a participação do outro com vistas a auxiliar um colega de classe a dominar melhor um determinado gênero de texto, acreditamos que, ao saírem do cenário acadêmico para o mundo que os espera lá fora, os alunos em formação estarão mais preparados e terão melhores condições de agir eficazmente em diferentes contextos da sociedade contemporânea.

Passamos, agora, para o último capítulo de análise, o qual aponta, prioritariamente, para as produções textuais dos graduandos, com o processo de reescrita textual, enfatizando, também, os momentos interacionais alusivos às correções (orais e/ou escritas) efetuadas no curso.

7 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Learning to write is hard work, [...]. Once students learn what it is to engage deeply and write well in any particular circumstance, they have a sense of the possibilities of literate participation in any discursive arena.
(Charles Bazerman, 1997, p. 26)

Este capítulo enfoca as produções escritas dos gêneros profissionais, em que as questões de mediação e de interação também se fizeram presentes no momento das correções textuais. Para tanto, excertos com as intervenções e participações dos envolvidos no processo são apresentados com o objetivo de ilustrar as trocas interativas com vistas à construção textual. A análise das produções textuais dos GP biodata, *résumé* e *cover letter* focaliza suas versões inicial e final. Os resultados encontrados são mostrados ao longo das análises, tendo como critérios de avaliação os elementos constituintes das listas de constatação, a planificação textual, os mecanismos de textualização, os posicionamentos enunciativos, a utilização das operações linguístico-discursivas e outras observações relevantes para a análise. Porém, antes de iniciarmos a análise das produções escritas dos discentes, trazemos uma síntese das etapas trabalhadas no curso de escrita acadêmica/profissional.

7.1 SÍNTESE DAS ETAPAS TRABALHADAS

Como mencionado no Capítulo 6, referente à descrição e análise das CL (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011) visualizadas nas atividades propostas para o curso, ressaltamos que cada um dos GP foi trabalhado de maneira distinta. As etapas destinadas aos GP biodata e *résumé* foram desenvolvidas em duas (2) SA, enquanto que a terceira etapa, alusiva ao GP *cover letter*, seguiu as orientações dos pesquisadores de Genebra em relação à construção e aplicação de uma SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Com relação ao trabalho desenvolvido com o gênero biodata (RAMOS, 2012), uma SA foi construída e teve início com a apresentação do contexto de produção, cujos principais elementos foram discutidos no e pelo grupo. Após essa primeira discussão e a análise de 45 textos de referência em LM e LE, a

lista de constatação do GP foi construída coletivamente, em que itens recorrentes nesses textos foram elencados como essenciais quando do processo de construção textual.

A partir da elaboração da lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007), a qual é utilizada como um dos critérios de análise, foi que os alunos participantes do curso efetuaram a PI em torno do gênero. Um trabalho de correção coletiva foi realizado com o grupo e, com base nas discussões arroladas, principalmente sobre questões referentes às CLD, os discentes efetuaram a reescrita do GP, a qual passa a ser considerada a PF desta primeira etapa.

Ao finalizá-la, iniciou-se o trabalho com o GP *résumé* (WHITCOMB, 2010), o qual seguiu basicamente os mesmos passos do GP biodata, porém com algumas diferenças. Entre elas, é possível citar: 1) as correções textuais e 2) a construção da lista de constatação. Com respeito às correções textuais, estas não aconteceram de forma coletiva, mas em duplas, sendo que cada participante pôde dar sugestões e ideias para seu colega de como melhorar e/ou corrigir seu texto. A construção da lista de constatação se deu com a leitura e análise de textos de referência escritos somente em LE.

Por meio dessa descrição, é possível verificar que os dois primeiros GP focalizados são compostos de apenas duas (2) produções textuais, as quais foram chamadas de PI e PF. Destacamos que não houve necessidade de uma terceira reescrita textual, justamente por não apresentarem um nível de dificuldade elevado para este grupo de alunos.

Como dito anteriormente, a biodata é um gênero familiar para os alunos, uma vez que é muito utilizado pela comunidade acadêmica (alunos, professores, pesquisadores). Ao ingressarem na academia, os graduandos têm conhecimento dos diferentes suportes existentes, responsáveis por veicular informações de pesquisadores da área, como em orelhas de livros, *sites* de eventos e congressos, *site* de universidades, entre outros. No caso das universidades, é muito comum a exposição de realizações acadêmicas e profissionais dos docentes nas páginas virtuais dos cursos e/ou departamentos nos quais estão lotados. Além disso, para os discentes que já possuem seus dados cadastrados na Plataforma Lattes, o parágrafo inicial da página é uma forma de apresentação, mesmo que de forma sintetizada, das realizações acadêmicas e profissionais, áreas de interesse e participações em grupos de pesquisa (quando houver) do estudante/pesquisador.

Com relação ao GP *résumé*, o qual se assemelha a um *curriculum vitae*, ou ao CV Lattes, por conter informações elencadas pelos candidatos que estão à procura de um emprego, ele apresenta um formato bastante sucinto, com informações topicalizadas, chamadas de esquematizações (BRONCKART, 2012), sem demandar do aluno escritor um vasto conhecimento linguístico. As únicas ressalvas a serem feitas são em relação ao tamanho do texto, o qual não deve ultrapassar duas páginas de extensão. Ademais, os dados informados devem estar diretamente relacionados à vaga de emprego preterida, em que informações pouco relevantes, ou não condizentes com o cargo desejado, não devem ser mencionadas.

Diferentemente dos dois primeiros GP, o gênero de texto *cover letter* foi trabalhado exatamente nos moldes preconizados pelos estudiosos de Genebra, obedecendo os passos descritos¹⁰⁷ para a construção de uma SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Por ser um GP ainda desconhecido pelos discentes, as etapas prescritas quando da construção desta sequência foram retratadas. É o que visualizamos na Figura 25.

Figura 25 - Síntese das atividades da etapa 3.



Fonte: A autora.

¹⁰⁷ Ver Figura 12 (Seção 3.6).

A terceira etapa do curso tem início com a apresentação do contexto de produção, em que a compreensão e o entendimento da situação de comunicação é realizada por meio de perguntas relacionadas ao gênero (Qual o objetivo de uma *cover letter*?; Para quem deve ser escrita?; Em qual contexto de uso?; Quais informações devem ser veiculadas?, dentre outras), as quais se referem, de forma mais particular, às CA e CS (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Neste momento inicial, os alunos realizam a PI¹⁰⁸, a qual serve de avaliação diagnóstica para o professor, em que é possível visualizar, mesmo que de forma geral, o conhecimento do aluno sobre o gênero em estudo. É somente a partir da PI que os graduandos têm o primeiro contato com o referido GP, o qual acontece por meio da apresentação e discussão dos textos de referência escritos em LI. Posteriormente, a lista de constatação é construída no e pelo grupo para dar continuidade ao processo, em que ocorre a segunda produção textual, até que seja realizada a PF, finalizando, assim, as atividades de produção escrita que contemplam as SA e a SD em torno dos três GP.

Após estas breves considerações sobre como as etapas foram desenvolvidas, damos início, no item subsequente, às análises das produções textuais realizadas pelos discentes do curso PWD.

7.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

Neste momento, ocupamo-nos do conjunto de produções textuais efetuadas durante o curso com o propósito de alcançar o terceiro objetivo específico da pesquisa, o qual pretende avaliar o aprimoramento textual dos discentes (análise de suas PI e PF), levando em conta os IM utilizados e as intervenções ocorridas no desenvolvimento do curso em LE.

Ressaltamos que a investigação alusiva às produções escritas tem como parâmetro: as listas de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007) edificadas coletivamente; as trocas interacionais (VIGOTSKI, 2002) no momento das correções com os pares (FIGUEIREDO, 2001) e/ou no coletivo; as sugestões escritas nos textos dos alunos por meio de símbolos (LALANDE, 1982; SERAFINI, 1995) e de bilhetes interativos (RUIZ, 2013).

¹⁰⁸ A PI deste GP é realizada sem a leitura ou qualquer discussão sobre os textos de referência utilizados no curso de escrita acadêmica/profissional.

7.2.1 Produções Textuais: o GP Biodata em Foco

Como mencionado nos capítulos anteriores, duas (2) produções textuais foram realizadas sobre o GP focalizado. A primeira produção textual ocorreu no dia 13 de maio de 2014 e, a segunda versão, no dia 27 do mesmo mês.

Com relação ao contexto de produção das biodatas, estas foram escritas com o objetivo de fazer parte do *Letras Journal* da Instituição, em que dois dos alunos participantes e a ETA estavam envolvidos. Salientamos que todos os alunos encontravam-se regularmente matriculados no curso de Letras e que, além dos encontros presenciais, os participantes tiveram a oportunidade de trocar *emails* e dialogar por meio de um grupo fechado, criado na rede social *Facebook*.

Com essa breve contextualização, passamos para a visualização das produções textuais de A1, A2 e A3. Os textos produzidos¹⁰⁹ são apresentados em sua totalidade, os quais vêm seguidos de comentários e excertos de gravações das aulas, utilizados com o objetivo de visualizar a forma como se deu o processo interacional de correção com vistas às reescritas textuais. A partir do olhar do outro, que tem o papel de apontar, sugerir e interferir positivamente na produção escrita de seu colega de classe, corroboramos as palavras de Garcez (2010, p. 124), a qual profere que

o produtor de texto tem oportunidade de conhecer as possibilidades interpretativas inerentes à sua produção, de colocar-se sob a perspectiva de leitura do outro e de analisar suas próprias escolhas num processo dialógico que concretiza, temporariamente, a dialogia implícita no texto escrito.

Vejamos, então, as biodatas produzidas pelos discentes.

7.2.1.1 Focalizando as biodatas de A1

As versões inicial (PI) e final (PF) das biodatas de A1, transcritas a seguir, possuem um total de 72 palavras. Observemos o Quadro 27, cujas produções se mostram adequadas à temática, trazendo um léxico bastante variado e com poucas inadequações linguístico-discursivas.

¹⁰⁹ Diferentemente dos GP *résumés* e *cover letters*, que são apresentados em sua versão original (escaneados) e seguidos das respectivas transcrições, os textos produzidos em torno do gênero biodata se encontram transcritos em paralelo, uma vez que as produções discentes não receberam apontamentos e/ou intervenções por escrito.

Quadro 27 - Texto 1: PI e PF da biodata de A1.

Transcrição da PI de A1	Transcrição da PF de A1
..... is a military from the Brazilian Air Force, specialized in Air Traffic Control. She took courses related to Emergency Fraseology, Anticolision System and Radar Capacitation. She also completed an English Course for Aviation. She is also a student from Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). She participated in lab classes about Questões Relevantes da Execução Penal and "Aspectos Operacionais da Aplicação do Direito" (2002). She is interested in learn more about English.	 is a military in the Brazilian Air Force, specialized in Air Traffic Control. She took courses related to Emergency Fraseology, Anticolision System, Radar Capacitation, and completed an English Course for Aviation. She is also a student from Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). She participated in lab classes about " Questões Relevantes da Educação Penal" and " Aspectos Operacionais da Aplicação do Direito" (2002). She is interested in learning more about English.

Fonte: A autora.

Ao compararmos os textos escritos por A1, podemos dizer que as versões inicial e final não apresentaram diferenças significativas, havendo adequação de suas escolhas discursivas e linguístico-discursivas (CD e CLD) para a situação de ação de linguagem proposta (2CA).

A mediação realizada no momento da leitura coletiva das PI não apontou interferências na produção de A1 em termos de organização ou formato do texto (CD). As inserções realizadas focalizaram alguns itens pontuais que, segundo os participantes, mereciam reformulações, como o uso da forma *-ing* em verbos que seguem uma preposição, o caso da repetição do termo *also*, além de uma inadequação ortográfica, privilegiando as CLD.

O excerto a seguir ilustra os comentários do grupo com respeito às questões identificadas, os quais são efetuados logo após a leitura da PI.

Excerto 22

2. A3: I think it is INTERESTED IN learning? ((A3 points to the board and looks at the ETA))
3. P: Yeah, so there is like a little bit of a preposition problem in here. Maybe we can revise this later on. So she is interested IN (++) learning. So every time we have a preposition (xxx) if it's a verb, we should use the ing form. Yes? Any other comments? (+++++) Is it OK? Everything is perfect?
4. Ax1: (xxx)
5. Ay1: There is TWO alsos.
6. ETA: Ah Two alsos? Two alsos, yes.
7. Ay1: (xxx)
8. P: But it doesn't mean ((Students talk low and it's not possible to understand)) it's not really a problem. Every time we see our texts, a second time we read our texts, we are gonna change things. But it's very good. Comments ETA?
9. ETA: The only thing I would say ah spelling of (++) especializado, it's just specialized/
10. P: Without the E?

11. ETA: Hum, hum, and then (++) and then (xxx) it would make more sense to say in English A MEMBER OF THE MILITARY? or a (++) A MILITARY MEMBER. So (++) I think it needs another noun in there but (++) [...]
(Aula 5 – dia 20 de maio de 2014)

A pequena presença de correções e estruturações na PI tem início com o apontamento de A3 (frase 2) sobre o interesse de A1 em aprender a LI. A frase final “*She is interested in learn more about English*” não apresenta a forma correta do verbo após a utilização de uma preposição, em que se torna compulsório o uso do sufixo *-ing* no verbo principal. Isso diz respeito ao nível mais superficial da constituição de um texto (CLD), o qual não interfere na inteligibilidade da mensagem veiculada, mas a menção dessa inadequação faz com que A1 tome consciência dessa forma verbal no momento da reescrita textual. Assim, ao ser evidenciada essa questão de ordem linguístico-discursiva, esta se refere ao andaime *apontamentos e/ou comentários sobre problemas e/ou questões de ordem contextual, discursiva e linguístico-discursiva (CL) nas PI e PF*, cuja explicação é reiterada no comentário de P (frase 3). A partir da intervenção realizada, a reescrita resultante (PF) apresenta a modificação sugerida, obedecendo a essa particularidade da LI.

Temos, ainda, as inserções de Ay e da ETA (frases 5 e 6) que apontam para a repetição da palavra *também* (em inglês, *also*) nas orações 3 e 4. Esse recurso linguístico, muito comum na língua falada (MARCUSCHI, 1997), pode tornar o texto escrito cansativo para o leitor. Ao reescrever sua versão final, A1 utiliza o termo somente uma vez e sua função é a de retomar as atribuições por ela exercidas, ou seja, além de ocupar um cargo dentro da Força Aérea, a discente também relata que é uma aluna de um curso universitário. Assim, a palavra *também* funciona como um marcador responsável pela articulação textual, designando a inclusão de uma nova informação com respeito à descrição de sua posição dentro da academia.

Quanto às orações da PF de A1, encontramos um período composto por coordenação quando há menção de cursos realizados na sua área de atuação (*She took courses related to Emergency Fraseology, Anticolision System, Radar Capacitation, and completed an English Course for Aviation.*), enriquecendo o rol de informações descritas. Com o uso da conjunção coordenativa aditiva, a qual é utilizada logo após uma vírgula, esta está de acordo com as regras de pontuação em LI.

Outra questão destacada pela ETA (frase 9) focaliza um problema de ortografia (6CLD) na língua alvo, em que a palavra *especializada* (em inglês, *specialized*) não possui a mesma grafia da língua portuguesa, caracterizando um erro de *transferência* (ELLIS, 1997). Esta inadequação gráfica pode ser alocada no conjunto de erros locais que, segundo o autor, possuem um menor nível de gravidade, não comprometendo o processo comunicativo. Ao chamar a atenção para essa questão, a utilização da letra inicial e a palavra é suprimida na PF da aluna.

Com respeito ao vocabulário (5CLD) utilizado, ressaltamos que é condizente com sua posição profissional, pois A1 apresenta vários termos alusivos à aviação, como os exemplos *Brazilian Air Force*, *Air Traffic Control*, *Anticollision System*, *Radar Capacitation*, *English Course for Aviation*, mostrando conhecimento sobre o léxico relacionado a este campo profissional.

Sobre as operações que contribuem para a coesão verbal do texto (4CLD), constatamos que A1 tem domínio dos tempos verbais previstos e descritos no MDG (Quadro 12), em que há a predominância da terceira pessoa do singular do presente do indicativo para ações que expressam fatos atuais, como em sua apresentação e profissão ([...] *is a military in the Brazilian Air Force* [...]) e seus interesses (*She is interested in learning more about English.*), assim como o uso de verbos no pretérito perfeito para descrever ações passadas (*She took courses* [...]; [...] *and completed an English Course* [...]; *She participated in lab classes* [...]). Ainda sobre esta questão, a PF de A1 apresenta uma sequência de ações relacionadas à temática acadêmica, cujos exemplos refletem, de certa forma, as opções descritas nos textos de referência (IM) estudados pelo grupo, remetendo-nos aos “*tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 1997, p. 279) que, apesar de apresentar marcas que os caracterizam, trazem consigo certa plasticidade ao texto (MARCUSCHI, 2010).

Em relação às partes que constituem uma biodata (1CD), elencadas como fundamentais por este grupo de alunos, as produções de A1 apresentam dados relevantes sobre a sua *profissão*, ao mencionar que ocupa um posto dentro da Força Aérea Brasileira. Além disso, a aluna aponta seus *dados acadêmicos*, ao informar que é também aluna de uma universidade federal e, por fim, sinaliza seu *interesse* na área das Letras, o qual é alusivo à aprendizagem da LI.

Após a análise das PI e PF de A1, é possível afirmar que suas informações se mostram coerentes com a proposta de estudo, pois contemplam os

elementos recorrentes (CD) apontados como fundamentais na construção textual deste GP, tais como nome, ocupação profissional, cursos relacionados a sua área de atuação e interesses, relacionados à lista de constatação do GP (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007). Além disso, ao reestruturar sua biodata com base nas intervenções e orientações dos demais participantes que agem como mediadores entre os conhecimentos já apropriados pela discente e os conhecimentos potenciais a serem concretizados (VIGOTSKI, 2002), o texto de A1 se torna mais fluente, apresentando uma maior articulação entre as orações que o compõem.

Ao compararmos suas produções, A1 realiza as seguintes operações linguístico discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013) em sua PF: três supressões, uma substituição e um acréscimo. Com respeito às supressões, a primeira se encontra na 2ª linha do texto, em que o *e* inicial na palavra *specialized* é omitido; as demais estão na 6ª linha, em que o pronome *she* e o marcador de inclusão *also* são eliminados e substituídos pela conjunção aditiva *and*. Com respeito ao acréscimo, este se realiza na última oração, em que o verbo *learn* (precedido de uma preposição) é acrescido do sufixo *-ing*, atendendo a essa particularidade da LI.

Após nossas considerações sobre o trabalho de escrita e reescrita realizado por A1, focalizamos as biodatas de A2.

7.2.1.2 Focalizando as biodatas de A2

Assim como as produções de A1, as biodatas de A2 dizem respeito às versões inicial (PI) e final (PF) do gênero. Observemos os dados profissionais e acadêmicos arrolados pelo discente, transcritos no Quadro 28.

Quadro 28 - Texto 2: PI e PF da biodata de A2.

Transcrição da PI de A2	Transcrição da PF de A2
..... studies Letras at Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). He intends to work with translation, but does not discard the possibility of being an English teacher. He speaks basic Spanish, and is interested in improving it and learning other languages as well. Apart from the Letras area, other interests include art, music and drawing.	 studies Letras at Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). He intends to work with translation, but does not discard the possibility of being an English teacher. He speaks basic Spanish, and is interested in improving it and learning other languages as well. Apart from the Letras area, other interests include art, especially music and drawing.

Fonte: A autora.

Suas produções escritas são compostas de 54 palavras na PI e um total de 55 na PF, sendo possível afirmar que não houve diferenças significativas em termos contextuais e linguístico-discursivos. Diferentemente do que aconteceu com a produção textual de A1, a leitura da PI de A2 não suscitou comentários entre os participantes, cuja resposta silenciosa pode ser interpretada como um texto que não apresentava uma necessidade evidente de alterações.

Com relação às CL, observamos que A2 mobiliza conhecimento sobre o contexto de produção do GP (CA e CS), levando em conta o seu interlocutor, o objetivo a que se propõe, a situação de comunicação em que este GP se insere, entre outros. No que concerne ao formato do texto (CD), A2 descreve seus dados em apenas um parágrafo, alinhamento justificado, retratando a análise realizada pelo grupo quando da leitura dos textos de referência (IM).

A respeito das partes constitutivas de uma biodata, descritas na lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007) que fundamenta a composição deste gênero de texto, A2 inicia sua exposição dizendo seu nome e apresenta seus dados acadêmicos (estudante de Letras da UTFPR). Apesar de A2 não estar atuando no mundo do trabalho, a questão profissional é citada quando este menciona sua intenção em trabalhar com questões voltadas para o campo da tradução, levando em consideração a possibilidade de atuar como professor de LI. Além disso, A2 apresenta uma frase, na qual comenta sobre sua proficiência linguística, retratando que fala espanhol em nível básico, mostrando interesse também para a aprendizagem de outras línguas.

No que tange aos cursos relacionados à área de Letras, este item não é contemplado por A2, muito provavelmente pelo fato de o discente ter iniciado

seu curso de graduação recentemente. Por esta razão, o aluno não teria muito a dizer sobre essa questão. Desta forma, pelo motivo elencado, justifica-se a ausência de cursos realizados na área.

Ao focalizar os elementos linguístico-discursivos (CLD), suas escolhas lexicais estão de acordo com o que se espera em termos de conteúdo temático, o qual versa principalmente sobre suas realizações acadêmicas. Sobre os mecanismos de textualização, mais precisamente sobre os organizadores textuais, A2 faz uso correto de conjunções e preposições (2CLD) ao longo do texto. Com respeito ao primeiro item, A2 utiliza a conjunção *but* para contrapor a ideia de que não somente deseja trabalhar no campo da tradução, mas que a LI pode trazer outras possibilidades de trabalho, como exercer a profissão de professor de línguas (*He intends to work with translation, but does not discard the possibility of being an English teacher.*). A conjunção *apart from*, utilizada na última linha de sua biodata, não apresenta a ideia de exceção, como ela é mais comumente utilizada em LI, mas de *adição*, ao mencionar que além da área de Letras, ele teria outros interesses igualmente relevantes (*Apart from the Letras area, other interests include art [...]*). Com respeito ao marcador textual, que designa a inclusão de uma nova informação, A2 utiliza o advérbio *as well* para se referir a sua intenção de aprender outras línguas, além do espanhol (*[...] and is interested in improving it and learning other languages as well.*)

O segundo item corresponde ao uso de preposições (6CLD), em que nos comentários *the possibility of being* e *interested in improving*, as preposições *of* e *in* são utilizadas corretamente. Ao fazer uso dessa estrutura, o aluno demonstra conhecimento sobre formas linguísticas mais elaboradas, em que o sufixo *-ing* compõe os verbos *be* e *improve* após a menção de uma preposição.

No que tange aos elementos de coesão nominal, A2 faz uso de relações anafóricas e catafóricas na oração “*He speaks basic Spanish, and is interested in improving it and learning other languages as well*”. A anáfora é realizada com o pronome pessoal do caso oblíquo *it* para referenciar sua intenção de aprimorar a língua espanhola. A catáfora aparece na construção com o pronome indefinido *other*, usado corretamente por A2, ao se referir à aprendizagem de outras línguas, além do inglês e do espanhol.

Sobre os tempos verbais que operam na construção textual (4CLD), A2 se utiliza somente da terceira pessoa do singular do presente do indicativo para

relatar ações atuais ([...] *studies Letras* [...]; *He intends to work with translation, but does not discard the* [...]; *He speaks basic Spanish* [...]; [...] *other interests include* [...]). Como vemos nos referidos exemplos, o aluno faz sua apresentação ao leitor, aponta as intenções relacionadas ao curso de Letras (quando menciona o campo da tradução), apresenta seus interesses por áreas correlatas (música e desenho), expressando seu desejo de se aperfeiçoar e aprender outras línguas. Observamos que A2 demonstra conhecimento linguístico em torno do uso de verbos em terceira pessoa em LI, atentando para as conjugações de terceira pessoa do singular e do plural, observação que retrata os recursos presentes nos textos de referência (IM) e nas características arroladas nos MDG (Quadros 11 e 12).

Com referência às informações modificadas na versão final do texto, A2 faz apenas uma alteração na seção dedicada a sua área de interesse, acrescentando um novo vocábulo à oração. Na PI, ele menciona que, além da área de Letras, ele se mostra interessado em questões relacionadas às artes, à música e ao desenho. Já na PF, A2 se refere às artes como algo maior, a qual engloba seu interesse por música e desenho. Ao realizar tal modificação, A2 faz uso do advérbio *especially*, cujo significado está relacionado a algo *em particular*. A adição desse elemento à frase é alusiva às operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013) empregadas na reescrita para fins de aprimoramento textual.

Além dos itens elencados e visando ao enriquecimento desta análise, outras observações dizem respeito às questões de pontuação, as quais estão de acordo com a norma padrão utilizada pelos usuários de LI. Outro ponto a observar se refere à não utilização de formas abreviadas pelo aluno escritor. Assim como os demais GP focalizados neste estudo, o gênero biodata também denota certo grau de formalidade e, portanto, abreviaturas, muito comuns na modalidade oral da LI, não devem ser utilizadas.

A análise revela que as informações arroladas por A2 são relevantes ao gênero, os textos não apresentam inadequações ou problemas de grafia e gramaticais. Com relação ao vocabulário, apesar de o aluno fazer uso de termos lexicais simples e comuns na LI, é pertinente ao que se propõe relatar. Conclui-se, portanto, que o aluno não apresenta dificuldades com a escrita do GP e suas produções são condizentes com a proposta de desenvolver um trabalho acadêmico com o GP biodata.

Vejamos, agora, as produções textuais de A3.

7.2.1.3 Focalizando as biodatas de A3

Salientamos que este aluno realizou suas produções somente a partir da leitura dos textos de referência (IM). A3 não participou das discussões iniciais porque se juntou ao grupo na quarta semana de aula. Portanto, a escrita de sua PI ocorreu fora do contexto de sala de aula.

As PI e PF de A3 são focalizadas da mesma forma que as demais biodatas apresentadas, em que ambas as produções se encontram transcritas em paralelo, como mostra o Quadro 29.

Quadro 29 - Texto 3: PI e PF da biodata de A3.

Transcrição da PI de A3	Transcrição da PF de A3
..... is a student of Letras at (UTFPR) University. During junior high school he studied in Tschura Daigo-chu Gakkou Japan. He was (part of) a monitor of the school's Art Club, while helping with the local art. His interests (ed) are in language studies, art and research. He received awards in the state of Ibaraki English Con-test while being part of the school's ETA activities.	 is a student of Letras at Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). He studied in Japan for three years, and during his time there, he was a part of the school's art club and also the ETA activities. He helped with local art projects and received awards from the state's English Contest. He is interested in language studies, art, and research.

Fonte: A autora.

A3 utiliza 64 palavras na PI e 61 na PF, cujo processo de reescrita nos permite visualizar um número maior de alterações, sendo algumas a partir dos apontamentos dos participantes do curso no momento da leitura de sua PI. Acompanhemos o Excerto 23 que focaliza questões estruturais e linguísticas.

Excerto 23

14. A1: Yeah I think he should have put the interests before the last one. After the awards (xxx)
15. ETA: OK, like change the position of the sentences. Remember that in the CV Lattes we have analyzed usually the areas of interest come/ WELL it is the LAST ITEM we use. But there's not like a (+++) strong position on that (++). OK, next one?
16. A1: P, can you come back a little bit? Ah::: "He was part of the school's::: Art Club. HE WAS PART. Isn't it strange? It's weird because HE WAS A PART of the school@@@.
17. A2: I think HE TOOK PART in/

18. P: Well, in spoken English I think it's good, but all you need to do is add an A. Yeah, He TOOK PART or HE WAS A PART.
 19. P: I understand what you mean @@@
 20. ETA: I think the verb took part is more formal.
 (Aula 5 – dia 20 de maio de 2014)

O olhar de outrem no seu texto está relacionado, basicamente, ao andaime¹¹⁰ *apontamentos e/ou comentários sobre problemas e/ou questões de ordem contextual, discursiva e linguístico-discursiva (CL) nas PI e PF*, pertencentes à categoria *correção*, cujas inserções (orações 14 e 15) são alusivas à organização do conteúdo texto (3CD). Além disso, a categoria *questionamentos* também é utilizada quando A1 *focaliza a atenção para itens específicos*, neste caso o verbo participar (em inglês, *take part in*). A frase proferida por A3 causa estranhamento nos participantes, uma vez que a forma utilizada (*He was part of the school's [...]*) poderia não ser compreendida pelo leitor. Sendo assim, A2, P e a ETA sugerem a possibilidade do verbo frasal *take part in*, o qual se mostra mais apropriado para um grupo de alunos que detém uma proficiência linguística mais avançada da LI, tornando sua escrita mais precisa e aprimorada.

Sobre as CA e CS, verificamos que as informações arroladas por A3 são adequadas à situação de comunicação, fazendo com que o discente reconheça o contexto de produção do GP e mobilize conhecimentos sobre o conteúdo temático que o determina enquanto um gênero que circula no meio acadêmico-profissional.

Ao compararmos suas produções escritas, logo no início da PF, A3 apresenta uma reestruturação do parágrafo (CD) para se referir a sua posição dentro da academia. A frase inicial traz informações adicionais (*[...] is a student of Letras at Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)*) no momento em que apresenta o contexto educacional a que pertence, escrevendo o nome da Instituição por extenso e situando o leitor sobre o seu contexto de aprendizagem (1CA). Em seguida, A3 descreve fatos sobre sua vida acadêmica e menciona a experiência de viver em um país estrangeiro (Japão), onde atuou como um ETA.

Com respeito às CLD, A3 tem domínio das operações que cooperam para a coesão verbal do texto (4CLD) ao utilizar corretamente os tempos verbais no presente do indicativo (*[...] is a student of Letras [...]; He is interested in language studies [...]*) e no pretérito perfeito (*He studied in Japan [...]; He helped with local art*

¹¹⁰ Para rever a lista completa dos andaimes identificados neste estudo, retomar Quadro 26.

projects and received awards [...]), marcas linguísticas identificadas como predominantes deste gênero. Além disso, suas escolhas lexicais têm estreita relação com o conteúdo temático esperado para esse GP (8CLD), quando menciona seu curso de graduação e Instituição em que estuda (*[...] is a student of Letras at Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)*), o clube de artes que frequentou durante o período em que esteve no exterior (*[...] the school's art club [...]*) e seu interesse pelo estudo das línguas e pela pesquisa (*He is interested in language studies, art, and research.*).

Ao analisar sua PI, a terceira frase de A3 (*He was (part of) a monitor of the school's Art Club, while helping with the local art.*) parece apresentar uma forma pouco usual quando expõe suas atribuições no Clube de Arte da escola. Acreditamos que, a partir das inserções dos participantes sobre possíveis alterações em seu texto, que direcionam de modo específico e particular para alguns problemas apresentados, A3 decide modificá-la, retratando tal fato da seguinte maneira: *"[...] and during his time there, he was a part of the school's art club [...]"*. Podemos inferir que tais inserções, essenciais para a construção do processo de reescrita, estão fundamentadas na interação dialógica proveniente do pensamento vigotskiano, em que as atividades de escrita em progresso se tornam mais produtivas quando da participação do outro, atuando como mediador, interessado em auxiliar o colega de classe. Ao realizar as modificações sugeridas, Garcez (2010, 157) aponta que a participação do agente produtor não é passiva, mas "tem uma participação [...] ativa, no sentido de que age sobre o próprio comportamento mental enquanto reavalia seu texto, refletindo durante a ação interativa".

Assim como os demais alunos, A3 finaliza sua PF elencando suas áreas de interesse, as quais englobam o estudo das línguas, arte e pesquisa (*He is interested in language studies, art, and research*).

No tocante às operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013), verificou-se que a PF de A3 foi a que mais sofreu modificações estruturais, contendo quatro acréscimos, seis supressões, quatro substituições e quatro deslocamentos. Quanto aos acréscimos, seu texto final apresentou, nas linhas 2 e 3, o nome da Instituição em que estuda por extenso (*[...] Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) [...]*) e trouxe a duração (linha 3), em termos de anos, da época em que esteve estudando fora do Brasil (*[...] in Japan for three years [...]*). Para conectar suas orações, A3 mencionou

novamente esta etapa de sua vida ([...] *during his time there* [...]), fazendo uso do dêitico espacial *there* para se referir ao país estrangeiro e, dentro das atividades realizadas no Japão, relatou sobre sua atuação em projetos relacionados às artes ([...] *local art projects* [...]).

Quanto às supressões realizadas em sua PI, temos a eliminação do período em que realizou seus estudos (*During junior high school* [...]), do nome da escola em que estudou no Japão (linhas 3 e 4), do substantivo *monitor* (linha 5) para falar de sua atribuição no Clube de Artes e do nome do concurso em que o discente recebeu prêmios ([...] *Ibaraki English Con-test* [...]), nas linhas 9 e 10. Além disso, verifica-se a eliminação da conjunção subordinativa proporcional *enquanto* (em inglês, *while*), utilizada duas vezes em sua PI.

Sobre as substituições, as letras maiúsculas em “*the school’s Art Club*” foram substituídas por minúsculas em sua PF, talvez por acreditar que esta informação não seria relevante aos olhos do leitor. Ao retomar seu perfil (Quadro 6), verificamos que este dado não aparece na descrição de seu letramento em LI. Na frase “*His interests (ed) are in language studies* [...]”, há a omissão do adjetivo possessivo *his* e do verbo *to be* para a construção “*He is interested in language studies* [...]”, ambas corretas e recorrentes nas biodatas discutidas em sala. O último item a ser substituído é a preposição *in* (alusiva ao local, neste caso, o estado em que sua cidade está localizada) na frase “*He received awards in the state of* [...]” que, em razão da reorganização de sua frase, há a necessidade do uso de outra preposição que indique procedência. Neste caso, a preposição *from* é a mais adequada (*He [...] received awards from the state’s* [...]).

Com relação aos deslocamentos ocorridos, o primeiro deles se refere à sigla UTFPR, a qual é colocada após a menção do nome da Instituição em que o discente realiza seu curso de graduação. Suas atividades como ETA no Japão, última frase em sua PI, passa a compor o rol de informações na linha 7, complementando suas atribuições na escola de artes. Seu trabalho voluntário com projetos de arte na localidade em que estava inserido é trazido para as linhas 7 e 8 e, por fim, seus interesses aparecem na última oração, vinculando esta informação aos itens constituintes da lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007), o qual é recorrente no GP e aparece como uma das últimas etapas a serem contempladas na maioria dos textos de referência (IM) analisados.

Entendemos que, ao usar as diferentes estratégias destinadas a atuar na organização textual, A3 torna sua PF mais fluente, refletindo sobre as características recorrentes do GP discutidas no momento da correção coletiva, aumentando, assim, a força retórica de seu texto.

Após a análise das biodatas de A1, A2 e A3, passaremos para os textos produzidos em torno do gênero *résumé*.

7.2.2 Produções Textuais: o GP *Résumé* em Foco

Dentre o rol de gêneros de texto que se destacam quando da procura de um emprego, o *résumé* é visto como uma ferramenta importante que direciona o recrutador para as qualificações e experiências do candidato.

Com respeito ao seu formato, ele se diferencia dos demais GP focalizados porque apresenta, em forma de tópicos, um breve relato da vida profissional de uma pessoa. Ao retomarmos a noção de sequência textual (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012), o *résumé* pode ser alocado em *outras formas de planificação*, uma vez que é constituído de informações que aparecem em forma de esquematizações (BRONCKART, 2012), referentes ao grau zero da planificação dos segmentos da ordem do expor. Cabe ressaltar que essas são mais frequentes nos discursos teóricos e vêm, eventualmente, acompanhadas das sequências descritivas. Sobre essa questão, Baltar (2006, p. 85) afirma que a esquematização ocorre quando “um conteúdo temático no mundo do expor não é considerado nem contestável nem problemático, apresentando a característica de neutralidade, e o desenvolvimento de suas propriedades é feito a partir de um segmento de texto puramente expositivo ou informativo”. Desta forma, por ser um texto neutro, a planificação é organizada em forma de uma definição ou de um esquema.

Isto posto, passamos para as análises dos textos dos discentes, as quais ocorreram de duas formas. Na primeira delas, trazemos dois (2) excertos que dizem respeito à categoria *correção* (Quadro 26), contemplando o andaime *avaliação da produção textual do outro*, em que sugestões são proferidas pelos participantes no sentido de aprimorar o texto do colega. Além disso, após as inserções orais proferidas por A1, A2 e pela ETA, os discentes recebem novamente seus textos com observações por escrito, cujas marcações estão fundamentadas

nos tipos de correção classificatória¹¹¹ (LALANDE, 1982; SERAFINI, 1995) e na textual-interativa (RUIZ, 2013), via bilhetes orientadores.

Os diálogos que vemos a seguir estão relacionados às PI de A1 e A2. Com respeito à PI de A3, somente as correções escritas são utilizadas, em razão da ausência desse aluno no momento em que os textos foram discutidos e analisados nos pares.

Vejamos, assim, os *résumés* dos alunos participantes.

7.2.2.1 Focalizando os *résumés* de A1

A PI de A1 apresenta 82 palavras e as informações arroladas estão dispostas em 18 linhas. A aluna escritora divide seu texto em sete (7) itens principais, os quais estão relacionados às temáticas contempladas na lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007). Sua PF é composta de 105 palavras, apresentada em 21 linhas, mantendo os sete (7) itens elencados na PI.

As PI e PF de A1 podem ser enquadradas no tipo de *résumé* cronológico (WHITCOMB, 2010), em que os tópicos relacionados à educação, habilidades e certificações são informados após a descrição do item experiência.

Observemos suas produções nas próximas figuras, as quais estão acompanhadas dos bilhetes interativos no pós-texto.

¹¹¹ O código de correção (em inglês, *correction code*) pode ser visualizado no Apêndice G.

Figura 26 - Texto 4: PI do *résumé* de A1.

Résumé	Transcrição da PI de A1
RESUMÉ 2235 Sgt Lafayette Street, Ap. 301BL 31 Bacacheri, Curitiba, PR 82515-090 phone (41) 3206 1316 cel (41) 99381-188 e-mail: welchpp@gmail.com Work Experience 06/06 – present Brazilian Air Force Education 2013 – present Graduate in UTFPR, PR High School at Colégio Militar de Brasília, Class of 2002 Language Skills Read, write and speak portuguese → Cap Read, write and speak spanish → Cap Software Skills Windows, Word, Excel, Power Point, Explorer Other Certificates Specialist in Air Traffic Control English for Aviation Membership ABCTA Curitiba PR Congratulations on your first draft! You did understand the main components of a résumé. ① What if you separated your personal info in a different line? I mean your phone numbers and email! Just to be more visual to the reader! ② Remember that the reader does not know what UTFPR and ABCTA stand for. If I were you, I'd say what these are all about.	2235, Sgt Lafayette Street, Ap. 301BL 31 Bacacheri, Curitiba, PR 82515-090 phone (41) 3206 1316 cel (41) 99381188 e-mail: welchpp@gmail.com Work Experience 06/06 – present Brazilian Air Force Education 2013 – present Graduate in UTFPR, PR High School at Colégio Militar de Brasília, Class of 2002 Language Skills Read, write and speak portuguese Read, write and speak spanish Software Skills Windows, Word, Excel, Power Point, Explorer Other Certificates Specialist in Air Traffic Control English for Aviation Membership ABCTA Bilhetes interativos¹¹²

Fonte: A autora.

No que concerne às CA e CS, A1 mobiliza conhecimento sobre o contexto de produção do gênero, sem inserir elementos diversos daqueles acordados pelo grupo e contemplados na lista de constatação do GP. A1 focaliza a adequação da linguagem ao destinatário e objetiva, ao longo dos tópicos arrolados, informar ao leitor recrutador sobre suas principais atividades profissionais e acadêmicas.

Com respeito à planificação textual, nível macro do texto (CD), A1 apresenta uma disposição coerente dos itens elencados, cujas partes compreendem suas realizações acadêmicas e profissionais. Desta forma, a construção composicional do *résumé* está de acordo com as características pertencentes ao

¹¹² Tradução dos bilhetes interativos: 1) Parabéns pela sua primeira versão! Você entendeu os principais elementos de um *résumé*; 2) Que tal se você separasse suas informações pessoais em uma linha diferente? Quer dizer, seus números de telefone e *email*: só para ficar mais visual para o leitor!; 3) Lembre-se que o leitor não conhece o significado das siglas UTFPR e ABCTA. Se eu fosse você, eu diria o que elas significam.

GP, considerando, primeiramente, seus dados pessoais, em que seu nome, endereço, telefones e endereço eletrônico são focalizados. Tais informações se encontram centralizadas na página do texto, às quais, segundo a orientação do bilhete usado como uma estratégia corretiva (RUIZ, 2013), poderiam ser postadas em diferentes linhas para melhor visualização do leitor. As etapas que seguem, fundamentais para a produção deste GP, trazem sua experiência profissional, a qual não apresenta maiores detalhes sobre suas atribuições justamente por este GP ter como característica a descrição de dados em uma única página, em forma de esquematizações (BRONCKART, 2012). Ainda neste mesmo item, a autora faz uso de dêiticos temporais (06/06 – *present*) e espaciais (*Brazilian Air Force*), com o objetivo de situar o leitor sobre atribuições já finalizadas e aquelas que se encontram em progresso.

Após a questão profissional, A1 retrata o item educação (do dado mais atual para o menos recente), no qual é possível visualizar parte de seu histórico educacional. Entendemos que as duas menções da aluna são as de maior relevância para a escrita deste GP, pois pelo que consta no seu histórico de letramento sobre a LI (Quadro 6), outros cursos poderiam ter sido citados. Na sequência, A1 focaliza suas habilidades linguísticas e aquelas referentes ao uso do computador, em que cinco (5) diferentes programas são mencionados. Outro item elencado diz respeito às certificações adicionais, as quais estão diretamente ligadas ao campo profissional da autora (área da aviação). Por fim, A1 declara fazer parte de uma associação, cuja sigla não é compreendida pelos participantes do grupo.

Sobre essa e outras questões, vejamos os comentários proferidos pela ETA, os quais aconteceram durante a correção com os pares (FIGUEIREDO, 2001; 2003).

Excerto 24

38. ETA: I think she had all the main components. Ah:: Work experience, education, skills, certificates, memberships, (xxx). The only thing that I would suggest is just a little bit more detail on like work experience, to tell exactly what you did. Ah:: but, and maybe the membership just bright out what ABCTA means. So just write that out.
39. P: Perfect. <@So she would get a job@>. So this is one part of the job, of getting the job! @
40. A1: Yeah.
41. ETA: Oh, and one more. On education, ((ETA thinks it is weird to mention the word Letras only)), about the course you're in, I had a hard time trying to translate Letras, apparently Letras, [...] I think we kind of come up with, I think you should say you are Majoring in Languages and Literature in English and in Portuguese. So just kind of describe it a little bit more. [...]

42. P. Anything else that you would like to say about yours? ((P asks A1)) Do you remember what you have written?
 43. A1: <@A little bit>@ It was long ago!
 (Aula 9 – dia 15 de julho de 2014)

A ETA, atuando como *par mais competente* (VIGOTSKI, 2002), analisa e sugere possíveis alterações na PI de A1, trazendo basicamente duas questões à tona. A primeira diz respeito à dificuldade de encontrar uma explicação para a nomenclatura Letras na língua alvo e, por este motivo, solicita que os discentes descrevam o nome do curso de forma a identificar a área em que poderão atuar quando da finalização de seu curso. O segundo apontamento é alusivo à sigla mencionada no item afiliação (em inglês, *membership*), cujo significado não pode ser aferido.

Com base nos comentários orais e nas correções escritas, vejamos o trabalho de reescrita na PF de A1.

Figura 27 - Texto 5: PF do *résumé* de A1.

Résumé	Transcrição da PF de A1
RESUMÉ 2235, Sgt Lafayette Street, Ap. 301BL 31 Bacacheri, Curitiba, PR 82515-090 phone (41) 3206-1316 cel (41) 99381188 email: welchpp@gmail.com Work Experience 06/06 – present Brazilian Air Force, specialized in Air Traffic Control Education 2013 – present Graduate in UTFPR, PR, majoring in Literature and Languages in Portuguese and English High School at Colégio Militar de Brasília, Class of 2002 Language Skills Read, write and speak portuguese * Cap Read, write and speak spanish * Cap Software Skills Windows, Word, Excel, Power Point, Explorer Other Certificates Specialist in Air Traffic Control English for aviation Membership ABCA – Curitiba, PR (Associação Brasileira de Controle de Tráfego Aéreo) * Capital letters!	2235, Sgt Lafayette Street, Ap. 301BL 31 Bacacheri, Curitiba, PR 82515-090 phone (41) 3206 1316 cel (41) 99381188 email: welchpp@gmail.com Work Experience 06/06 – present Brazilian Air Force, specialized in Air Traffic Control Education 2013 – present Graduate in UTFPR, PR, majoring in Literature and Languages in Portuguese and English High School at Colégio Militar de Brasília, Class of 002 Language Skills Read, write and speak portuguese Read, write and speak spanish Software Skills Windows, Word, Excel, Power Point, Explorer Other Certificates Specialist in Air Traffic Control English for Aviation Membership ABCTA – Curitiba, PR (Associação Brasileira de Controle de Tráfego Aéreo)

Fonte: A autora.

Com relação à CLD, mais especificamente aos recursos da linguagem, suas PI e PF não apresentam problemas linguístico-discursivos ao longo do processo, permanecendo praticamente as mesmas estruturas em ambas as versões, como a menção de seus dados pessoais, os quais se mantêm inalterados em sua PF. Sobre a grafia das palavras (6CLD), a correção classificatória (LALANDE, 1982; SERAFINI, 1995) aponta para a questão do uso de letras maiúsculas ao mencionar sua proficiência linguística, cuja modificação não se efetiva em sua PF.

No que tange à expansão vocabular (5CLD) e ao emprego das operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013), A1 efetua acréscimos que lhe parecem viáveis para tornar seu texto mais rico, cujas informações adicionais poderiam ser alocadas no andaime *complementação de ideias*, alusivo à categoria *geração de ideias* (Quadro 26). Os acréscimos realizados por A1 ocorreram em três diferentes momentos: primeiramente, temos a adição de um dado com respeito às suas experiências profissionais, em que ao afirmar trabalhar na Força Aérea Brasileira, A1 aponta sua especialidade dentro dessa instituição federal ([...] *specialized in Air Traffic Control*); o segundo momento se refere ao curso em progresso na Universidade que, em resposta aos comentários proferidos pela ETA (frase 41) e ao uso do bilhete (IM) textual-interativo (RUIZ, 2013), suscitam de A1 uma modificação no item educação, para que o leitor tenha a chance de obter informações adicionais sobre a área de estudo em que a candidata pretende se especializar. Assim, a aluna decide trazer dados extras sobre seu curso de graduação em Letras, abrangendo, em seu título, o estudo das Literaturas e das Línguas Portuguesa e Inglesa (*Graduate in UTFPR, PR, majoring in Literature and Languages in Portuguese and English*). O último acréscimo efetuado diz respeito à associação a que pertence, trazendo a explicação da sigla ABCTA (*Associação Brasileira de Controle de Tráfego Aéreo*). Temos, assim, três diferentes elementos que são adicionados à sua PI, tornando o seu texto mais completo aos olhos do leitor.

Além dos acréscimos descritos, A1 realiza *outras alterações além das sugeridas*, como o uso do dêitico espacial “Curitiba – PR” para situar o leitor sobre a localidade em que a associação a que pertence tem sua sede de funcionamento.

Suas produções não contemplam elementos que contribuem para a coesão nominal (3CLD) ou verbal (4CLD), justamente pelas informações aparecerem em forma de esquematizações (BRONCKART, 2012), mas as escolhas lexicais da autora (*Personal Information, Work Experience, Education, Language Skills, Software Skills, Other Certificates, Membership*) estão estritamente relacionadas ao conteúdo temático (8CLD).

Ao finalizar a análise em torno das produções de A1, concluímos que o trabalho de reescrita não apresenta grandes modificações, porém, A1 mostra domínio das CL, atenta para as sugestões proferidas e os tópicos profissionais e acadêmicos focalizados contemplam os elementos constituintes da lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007).

Vejamos, na sequência, as PI e PF de A2.

7.2.2.2 Focalizando os *résumés* de A2

A PI de A2 apresenta 73 palavras e as informações são descritas em 17 linhas. O aluno escritor enumera seu texto em cinco (5) itens principais, os quais contemplam os elementos que compõem a lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007). Com relação a sua PF, esta é composta de 83 palavras, apresentadas em 23 linhas, contendo seis (6) itens que também fazem parte de sua PI, porém, desta vez, percebe-se maior preocupação com a divisão dos elementos elencados, atribuindo maior formalidade ao texto e apresentando um *layout* diferenciado (CD).

No que tange aos tipos de *résumé* (WHITCOMB, 2010), A2 faz uso do *résumé* de combinação, uma vez que descreve, de maneira especial, todas as suas realizações referentes à área de formação. Por mostrar grande interesse nos estudos da LI, deixa transparecer seu desejo em trabalhar com as línguas e relata suas expectativas quanto à realização deste curso de extensão (Quadro 6), cuja descrição objetiva realmente destacar sua história escolar.

Visualizemos, assim, a PI de A2 na próxima figura.

Figura 28 - Texto 6: PI do *résumé* de A2.

Résumé	Transcrição da PI de A2
RESUMÉ Name: _____ City: Curitiba, Paraná, Brazil Age: 19 Address: R. Cel. Hugo de Mateus Moura, Bloco R, 17, Curitiba, PR. Interests: Being a professional translator; teaching private English classes; teaching in language schools; teaching Portuguese for foreigners. Qualifications: studying Letras at UTFPR; working as an intern in the library. Other interests: Learning other languages, being a musician, cartoonist or writer; acting. Additional info: Took TOEFL - ITP exam with a grade of 613. ① Don't you think telling your age is too personal for a text like this? Besides this info is right in the middle of the address so it kind of interrupts the flow of your description. ② the reader might not understand what UTFPR means. ③ Since this is a more formal genre, try to avoid abbreviations! P.S.: In terms of appearance of your résumé your personal info is aligned to the left, then your interests are justified, and the rest of it is topicalized. Try to be more consistent and use the same spacing between headings observing each and every category.	Name: _____ City: Curitiba, Paraná, Brazil Age: 19 Address: R. Cel. Hugo de Mateus Moura, Bloco R, 17, Curitiba, PR Interests: Being a professional translator; teaching private English classes; teaching in language schools; teaching Portuguese for foreigners. Qualifications: studying Letras at UTFPR; working as an intern in the library. Other interests: Learning other languages, being a musician, cartoonist or writer; acting. Additional info: Took TOEFL – ITP exam with a grade of 613. Bilhetes interativos¹¹³

Fonte: A autora.

Como podemos observar, A2 apresenta suas informações seguindo a temática acadêmica, colocando-a de acordo com o que está exposto nos textos de referência (IM), articulando suas ideias de forma simples, sucinta e topicalizada, com a inserção de vocabulário específico da área em que pretende se especializar.

O primeiro item descrito diz respeito às informações pessoais, as quais parecem alinhadas à margem esquerda do texto. Após sua identificação, o aluno escritor menciona a cidade e estado em que reside (linha 2), porém, a informação alusiva a seu endereço só aparece, posteriormente, na linha 4. Em meio a essa divisão, A2 apresenta sua idade, dado este que, possivelmente aos olhos do recrutador, não seria bem-vinda neste tipo de documento, pois, por ser dotado de

¹¹³ Tradução dos bilhetes interativos: 1) Você não acha que falar sobre sua idade é muito pessoal para um texto como este? Além disso, esta informação está situada bem no meio da descrição de seu endereço, a qual, de certa forma, interrompe a descrição de sua mensagem; 2) O leitor pode não entender o significado da sigla UTFPR; 3) Uma vez que este é um gênero formal, tente evitar abreviações!; P.S. Em termos da aparência de seu *résumé*, sua informação pessoal se encontra alinhada à margem esquerda do texto; daí, seus interesses aparecem justificados e, o restante (das informações) aparece topicalizado. Tente ser mais consistente e use o mesmo espaçamento entre os tópicos, observando cada uma das categorias.

mais formalidade, não comporta questões de ordem mais pessoal, como idade ou estado civil, por exemplo. Como evidenciado por Bennett (2005) e Whitcomb (2010), esta seção inicial deve trazer, sobretudo, dados essenciais para um contato posterior, como o número de telefone e *email* do candidato.

Ainda em relação a essa parte introdutória, em que o agente produtor faz sua apresentação pessoal, o endereço não segue uma forma padrão em LI, a qual seria, primeiramente, a menção de seu endereço para, na sequência, trazer dados referentes a sua cidade, estado e código postal, dados estes convencionizados tanto na LM, quanto na LI.

Em seguida, A2 apresenta quatro itens relacionados a seus interesses e a sua história acadêmica. Nos itens *interesses*, *qualificações* e *outros interesses*, em que sinaliza trabalhar como um profissional no campo da tradução, ministrar aulas de inglês e de português para estrangeiros, A2 inicia suas frases com os verbos *ser*, *ensinar*, *aprender* e *atuar* com o sufixo *-ing* (em inglês, *being*, *teaching*, *learning*, *acting*). A construção composicional descrita pelo aluno não afeta a compreensão do leitor, porém, não está de acordo com as características pertencentes a este gênero, pois a descrição de seu MDG considera a utilização da terceira pessoa do singular do presente do indicativo para ações presentes e do verbo no infinitivo para ações futuras. Como entendemos que seus interesses se referem a algo que irá se concretizar futuramente, a forma do infinitivo seria a mais aceita neste tipo de construção textual. O último item mencionado pelo aluno escritor também necessita de reformulação, pois em razão de ser um texto dotado de mais formalidade, abreviações devem ser evitadas.

Após nossas considerações, vejamos outras questões pontuadas como relevantes, porém, desta vez, na voz de A1, quando de sua análise no momento da correção dialogada (FIGUEIREDO, 2003).

Excerto 25

59. A1: I think that in the items he should include others stuff. He begins with interests and he uses the verbs BEING, TEACHING. Maybe he could say TO BE a professional translator, and in the QUALIFICATIONS, he could use the word EDUCATION which is bigger in meaning.
60. ETA: Anything else that you can say about it?
61. A1: I think he could write the title and then put the information below to (+++) so that we can see things, the information right after the title. Maybe he could divide the information, put every information in each line. Another thing is that he uses the words interests and other interests. Maybe he could put these things together, in the same item.
62. ETA. Yeah, if he's talking about the same topic, it would be nice to do that.

63. P: What else would you suggest?

64. A1: He uses the word INFO in the last part. Since it is a more formal document, I think he should avoid abbreviated forms of the words.

65. P: Yes, that's one thing that we have to pay attention to. When we write more formal texts, we really should avoid using abbreviations. I think it's the same when we write a text in Portuguese especially when you're looking for a job. OK, A2?

66. A2: Hum, hum. OK.

(Aula 9 – dia 15 de julho de 2014)

Neste pequeno trecho podemos observar que A1 atua como mediadora (VIGOTSKI, 2002) na constituição do processo de escrita de A2, tomando como base sua experiência e os IM utilizados para que alterações no texto do outro possam ocorrer com vistas ao aprimoramento textual. Seus apontamentos assumem um caráter metaformativo¹¹⁴ (KOCH, 2015), ao trazer como pontos de discussão questões de ordem discursiva e linguístico-discursiva, contemplando o andaime *sugestão de diferentes formas de abordar o mesmo conteúdo*, relacionado à categoria *negociação da interpretação*. Quanto às vozes da ETA (frase 62) e de P (frase 65), estas não remetem a uma assistência específica, mas complementam as inserções realizadas pela aluna.

No que tange ao primeiro item (CD), A1 aponta para o deslocamento de informações no texto para melhor visualização do leitor, direcionando a atenção para os itens principais (qualificações, interesses), acompanhados das informações necessárias, as quais poderiam compor o corpo do texto em uma linha abaixo.

Com respeito às CLD, A1 traz como discussão questões de ordem lexical, como a substituição da palavra *qualificações* para o termo *educação*, que significa algo maior e mais abrangente. Ainda sobre a questão vocabular, A1 sugere que os itens *interesses* e *outros interesses* sejam mencionados em apenas um item, evitando a estratégia textual-discursiva da repetição, uma vez que este GP não necessita de grande força retórica por apresentar-se dentro de um formato topicalizado. Suas inserções atentam, ainda, para a reformulação dos verbos que iniciam as frases com o sufixo *-ing* para o *infinitivo* ao falar de suas metas futuras (trabalhar com a LI). Além disso, A1 também alerta para a questão de palavras

¹¹⁴ Para a autora, as *estratégias metaformativas* pertencem ao grupo das *estratégias metadiscursivas*, em que o locutor avalia, ajusta, comenta a forma do dizer e reflete sobre a enunciação, com o objetivo de melhorar o que se pretende veicular. As correções e as paráfrases e repetições saneadoras (KOCH; SILVA, 1996) compõem as estratégias aqui descritas.

abreviadas, as quais podem comprometer a interação entre os interlocutores, cujos termos para essa situação de comunicação formal não são recomendados.

Após os apontamentos de A1, edificados com a correção dialogada (FIGUEIREDO, 2003), e o recebimento de seu texto com a correção textual-interativa (RUIZ, 2013), em que comentários são inseridos com o objetivo de orientar o trabalho de reescrita, vejamos sua nova versão na Figura 29.

Figura 29 - Texto 7: PF do *résumé* de A2.

Résumé	Transcrição da PF de A2
RESUMÉ R. Cel. Hugo de Mateus Moura, Bloco R, 17 Curitiba, Paraná, Brazil 55 (41) 88997293 roggera@yahoo.com.br OBJECTIVE To teach private English classes; to teach in a language school; to teach Portuguese to foreigners; to work with text revision. EDUCATION Studies Letras at Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); 2012-present. CERTIFICATES TOEFL-ITP test, with a grade of 613 - April 2014. PROFESSIONAL Works as an intern, with text revision. SKILLS - Advanced English. - Intermediate Spanish. - General knowledge of computers.	 R. Cel. Hugo de Mateus Moura, Bloco R, 17 Curitiba, Paraná, Brazil 55 (41) 88997293 <u>roggera@yahoo.com.br</u> OBJECTIVE To teach private English classes; to teach in a language school; to teach Portuguese to foreigners; to work with text revision. EDUCATION Studies Letras at Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); 2012-present. CERTIFICATES TOEFL – ITP test, with a grade of 613 – April 2014. PROFESSIONAL Works as an intern, with text revision. SKILLS - Advanced English. - Intermediate Spanish. - General knowledge of computers.

Fonte: A autora.

Ao analisarmos sua PF, verifica-se a compreensão do aluno sobre a situação sociocomunicativa em que se encontra, ao considerar o seu interlocutor e o objetivo ao qual seu texto se destina. Observamos, também, que as alterações processadas trazem um formato estético mais elaborado (1CD), ao apontar cinco (5) diferentes itens como relevantes em sua construção textual.

Com relação aos procedimentos supratextuais (BRONCKART, 2012, p. 81), os quais se referem “à formatação da página (títulos, subtítulos, paragrafação) e do relevo (sublinhados, itálicos, negritos, etc.)”, esta categoria é contemplada logo no início da PF, quando da redefinição de sua apresentação pessoal, cujas informações (nome, endereço, telefone e endereço de *email*) aparecem centralizadas no corpo do texto. Os demais elementos listados se encontram à margem esquerda da página, em que os itens principais (objetivo, educação, certificações, questões profissionais, habilidades) são escritos com letras maiúsculas, cujos subitens aparecem em letras minúsculas, atendendo, assim, ao último bilhete textual-interativo (RUIZ, 2013) presente em sua PI.

Ao considerarmos tais questões como periféricas no processo de (re)escrita textual, essa apresentação estética do texto para o GP *résumé* merece destaque, uma vez que, aos olhos do recrutador, este percebe o cuidado com que o agente produtor descreve suas realizações, padronizando, de certa forma, as informações que deseja relatar. Vale ressaltar que, por ser um gênero de texto mais sucinto e direto, A2 faz uso de uma única página para descrever seus dados, característica esta que se encontra em conformidade com os padrões estabelecidos pela literatura (BENNETT, 2005; WHITCOMB, 2010).

Em relação ao conteúdo temático, A2 sinaliza suas preferências quanto ao campo do conhecimento em que pretende atuar, delimitando a área do conhecimento em que possui mais domínio, ao elencar sua proficiência linguística (inglês avançado e espanhol em nível intermediário) e seu conhecimento geral de computadores.

Com respeito ao item dedicado às questões profissionais, mais precisamente ao item *professional*, observamos aqui uma inadequação, uma vez que o nome dado ao item pertence a classe dos adjetivos e, em razão dessa particularidade, deveria vir acompanhado de um substantivo. Esta observação diz respeito às CLD (6CLD) e está relacionada à regra gramatical da LI, cujo conhecimento da regra se faz presente quando o aluno escritor menciona seu nível de proficiência linguística (*Advanced English, Intermediate Spanish*) no último item descrito (*SKILLS*).

A propósito das operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013), estas se fazem presentes em muitos momentos de suas produções. Sobre os acréscimos realizados, podemos

afirmar que A2 adiciona um total de onze elementos novos a seu texto, como a menção de seu telefone e endereço eletrônico nas informações pessoais. Em sua PF, ao listar suas metas futuras (em inglês, *OBJECTIVES*), o aluno escritor relata que também pretende trabalhar com revisão textual ([...] *to work with text revision*.). Com respeito ao uso de dêiticos, temos a inclusão dos temporais *2012-present*, referentes ao seu curso de Letras, e a informação *April 2014*, alusiva a sua certificação em um exame internacional. Além disso, dois novos tópicos são adicionados a sua PF: o item dedicado a suas realizações profissionais (*PROFESSIONAL*) e a suas habilidades (*SKILLS*). O primeiro item traz a informação de que o aluno atua na Instituição como estagiário, realizando trabalhos de revisão textual. O segundo vem acompanhado de três novas informações, duas das quais estão relacionadas ao estudo das línguas inglesa e espanhola (*Advanced English; Intermediate Spanish*) e ao seu conhecimento sobre computadores (*General knowledge of computers*).

Sobre as supressões realizadas, temos a eliminação das seguintes informações em seus dados pessoais: os substantivos *cidade*, *endereço* e *idade*; o dêitico espacial *in the library* também deixa de ser mencionado, quando da substituição do item qualificação; os tópicos *interests* e *other interests* são descartados de seu texto, questão esta que havia sido pontuada por A1 no momento da correção dialogada (FIGUEIREDO, 2003), não no sentido de eliminá-las, mas condensá-las em um único item. Desta forma, ao eliminar o item *other interests*, os quatro subitens que o compõem não são mais mencionados em sua última versão. Além das supressões descritas, o verbo no pretérito perfeito *took*, que sinaliza a participação do aluno em um exame internacional (TOEFL¹¹⁵, em inglês, *Test of English as a Foreign Language*), é também descartado de sua PF.

A operação de substituição é a que mais sofre influência dos apontamentos proferidos por A1 no momento da correção dialogada. Temos, portanto, as substituições dos tópicos *qualificação* para *educação* e do dado *informações adicionais* para o item *certificados*. Outra substituição realizada diz respeito aos verbos que contemplam o tópico *interests* que, ao serem transpostos para sua PF, trazem consigo a marca do infinitivo (em inglês, *to infinitive*) para listar suas metas futuras, atendendo novamente às solicitações e/ou sugestões de sua

¹¹⁵ Este exame internacional tem como objetivo mensurar o conhecimento e compreensão do aluno em utilizar a LI em um ambiente acadêmico.

colega de classe, revelando significativa influência da mediação realizada. Ainda sobre essa questão, A2 deixa de utilizar a forma do *-ing* nos verbos presentes no item qualificações ([...] *studying Letras at UTFPR; working as an intern* [...]) para utilizá-los na terceira pessoa do singular do presente do indicativo, ação esta que se encontra em progresso, vindo acompanhada do dêitico temporal *2012-present*, retratando ao leitor o período em que o discente, possivelmente, finalizará seu curso de graduação.

A operação deslocamento acontece quando A2 altera a posição de seu endereço (da 4ª linha em sua PI para a 2ª linha de sua PF), seguindo a mesma padronização utilizada em língua portuguesa, mobilizando seu conhecimento de mundo para a produção de seu texto (4CA) e compreendendo conjuntos de pré-construídos coletivos (4CS) acerca do gênero trabalhado.

As alterações realizadas em sua PF atentam para questões relevantes pontuadas pelos participantes nos momentos das discussões orais. Além disso, os bilhetes interativos (RUIZ, 2013) escritos ao final de seu texto, fundamentados nos textos de referência analisados (IM), parecem ter contribuído para que A2 pudesse atingir seu nível de desenvolvimento potencial (VIGOTSKI, 2002). Ao tornar sua produção mais elaborada e condizente com a situação de procura de um emprego, o aluno apresenta um texto dotado de mais formalidade e seriedade, apontando para a apropriação do GP em estudo.

Na sequência, passamos para nossa análise das PI e PF de A3.

7.2.2.3 Focalizando os *résumés* de A3

A PI de A3 apresenta 41 palavras e os dados informados se encontram dispostos em 11 linhas. Seu texto é composto de quatro (4) tópicos (informações pessoais, experiências acadêmicas, experiência profissional e habilidades), porém, o terceiro item não aponta para informações específicas. Por esse motivo, é possível afirmar que sua PI contempla parcialmente os elementos constituintes da lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007). Quanto a sua PF, esta se mostra bem mais completa, contendo 73 palavras, na qual os dados descritos são apresentados em cinco (5) diferentes tópicos.

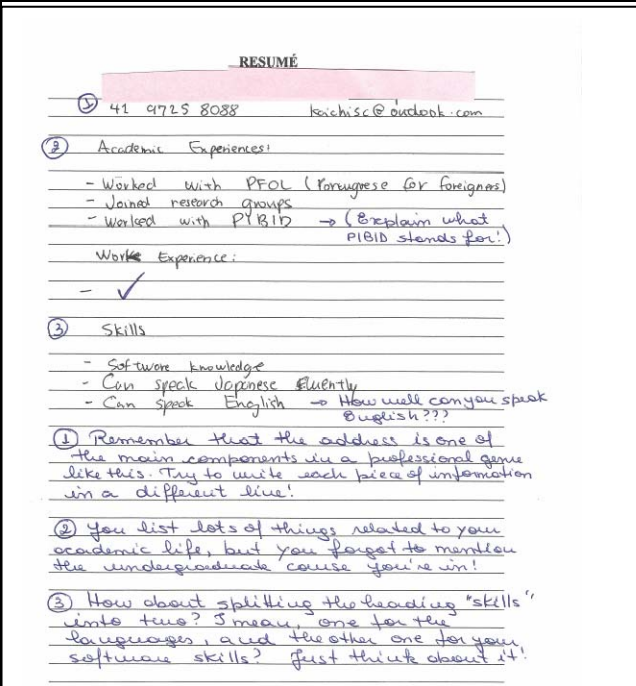
Com relação ao tipo de *résumé* utilizado, suas PI e PF podem ser alocadas no *résumé* funcional (WHITCOMB, 2010), em que a questão cronológica

não é tida como relevante, havendo maior focalização nos tópicos apresentados (habilidades e experiências). No caso das produções do discente, suas experiências se voltam, exclusivamente, para a esfera acadêmica, uma vez que o aluno ainda não atua como profissional da área, sendo este item eliminado de sua PF.

Salientamos que as correções ocorridas na PI de A3 são, na sua maioria, de ordem textual-interativa (RUIZ, 2013), em que comentários ao final de seu texto foram inseridos com o objetivo de orientar o trabalho de reescrita. Em relação ao item *experiência profissional*, o símbolo empregado (✓) se refere a algo que não fora descrito no texto, contemplando também a correção classificatória (LALANDE, 1982; SERAFINI, 1995).

Vejamos, primeiramente, a Figura 30 com as intervenções sugeridas em sua PI para, posteriormente, acompanharmos as modificações ocorridas em sua versão final.

Figura 30 - Texto 8: PI do *résumé* de A3.

Résumé	Transcrição da PI de A3
 The image shows a handwritten resume draft on lined paper. At the top, it says 'RESUMÉ' and 'kaichisc@outlook.com'. There are three numbered sections: 1) Academic Experiences, 2) Skills, and 3) a note about the address. The text is written in cursive and includes corrections and annotations in blue ink. A checkmark is next to 'Work Experience'.	41 9725 8088 kaichisc@outlook.com Academic Experiences: - Worked with PFOL (Portuguese for Foreigners) - Joined research groups - Worked with PIBID → (Explain what PIBID stands for!) Work Experience: - ✓ Skills - Software knowledge - Can speak Japanese fluently - Can speak English → How well can you speak English??? ① Remember that the address is one of the main components in a professional genre like this. Try to write each piece of information in a different line! ② You list lots of things related to your academic life, but you forget to mention the undergraduate course you're in! ③ How about splitting the heading "skills" into two? I mean, one for the languages, and the other one for your software skills? Just think about it! Bilhetes interativos¹¹⁶

Fonte: A autora.

¹¹⁶ Tradução dos bilhetes interativos: 1) Lembre-se que o endereço é um dos elementos principais em um gênero profissional como este. Tente escrever cada informação em uma linha diferente!; 2) Você lista muitas coisas relacionadas a sua vida acadêmica, mas esqueceu de mencionar o seu curso de graduação!; 3) Que tal dividir o tópico *skills* em duas partes? Ou seja, uma parte para as línguas e, a outra, para suas habilidades com o computador? Pense sobre isso!.

A produção de A3 aponta que o discente mobiliza conhecimento sobre o contexto de produção do gênero (CA) e conhece o formato (CD) em que este GP deve estar disposto, ou seja, as informações devem aparecer em forma de esquematizações (BRONCKART, 2012), enumerando as diferentes seções que o compõem. A única ressalva a ser feita está na disposição dos dados pessoais do aluno, a qual merece reformulações. Apesar de ser um texto curto, este não possui inadequações ortográficas, sintáticas, de pontuação, ou de paragrafação, mostrando que A3 tem domínio das operações que cooperam para as formas de organização composicional do GP (4CD). No entanto, chamamos a atenção para a informação sobre o seu endereço eletrônico que, ao pensarmos no recrutador, este seria melhor visualizado se estivesse localizado na linha seguinte, logo abaixo de seu número de telefone, atendendo à operação linguístico-discursiva *deslocamento* (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013).

Observemos, assim, sua versão final do GP focalizado.

Figura 31 - Texto 9: PF do *résumé* de A3.

Résumé	Transcrição da PF de A3
RESUMÉ DR Pedrosa 264, Centro, Curitiba 4L 9725 8088 kaichisc@outlook.com Education Universidade Tecnológica Federal do Paraná 04/14 - present Double-Major in Languages, degree expected 2018 Software Skills Windows, Excel, Word, Photoshop Language Skills Japanese - Read: Well Speak: Well Write: Not very well English - Read: Well Speak: Well Write: Well Academic Experience: - Volunteer: PFOL (Portuguese for foreigners) Teaching and Researching - Scholarship: PIBID (Programa de Iniciação a Docência) Teaching and Researching	 DR Pedrosa 264, Centro, Curitiba 41 9725 8088 kaichisc@outlook.com Education Universidade Tecnológica Federal do Paraná 04/14 – present Double-Major in Languages. Degree expected 2018 Software Skills Windows, Excel, Word, Photoshop Language Skills Japanese – Read: well Speak: well Write: not very well English – Read: well Speak: well Write: well Academic Experience: - Volunteer: PFOL (Portuguese for Foreigners) Teaching and researching - Scholarship: PIBID (Programa de Iniciação a Docência) Teaching and researching

Fonte: A autora.

Sobre o conteúdo temático descrito em sua PI, o aluno apresenta escolhas lexicais coerentes (8CLD) com a temática acadêmica. Porém, ao visualizarmos seus dados acadêmicos, por exemplo, sua PI não traz nenhuma referência ao curso de graduação do qual faz parte, item este que se torna fundamental no momento em que o leitor recrutador busca relacionar as experiências realizadas pelo candidato com sua formação acadêmica. Ao ser alertado sobre isso, A3 atenta para essa questão fulcral e acrescenta, em sua PF, o item *educação*, em que traz o nome da Instituição a que pertence (*Universidade Tecnológica Federal do Paraná*), apontando o nome do curso (*Double-Major in Languages*), o dêitico temporal que sinaliza o momento em que inicia seu curso de graduação (04/14 – *present*) e, por fim, sua expectativa de finalização (*Degree expected 2018*), perfazendo um total de cinco (5) acréscimos neste item.

Com relação as suas experiências acadêmicas, sua PI está de acordo com as características linguístico-discursivas (CLD) elencadas no MDG, em que se confirma a ausência de anáforas nominais e pronominais e o uso do pretérito imperfeito do indicativo para listar ações realizadas (*worked, joined*), visualizadas em seu trabalho com alunos do curso de Português para Estrangeiros (PFOL), com o projeto PIBID e em sua participação em grupos de pesquisa (*Joined research groups*). Ao retomar tais informações em sua PF, A3 desloca esta informação para o final de seu texto e adiciona outros dois dados referentes a isso: A3 qualifica sua participação no PFOL como um trabalho voluntário (*Volunteer: PFOL (Portuguese for Foreigners)*) e atenta para sua atuação no PIBID enquanto um aluno que recebe uma bolsa de estudos para desenvolver atividades relativas à docência (*Scholarship [...]*). Nota-se, aqui, que os verbos no pretérito perfeito utilizados em sua PI são substituídos pelos verbos ensinar e pesquisar (*Teaching and researching*), referentes a suas atividades nos referidos projetos.

A questão das habilidades também é focalizada por A3, uma vez que tal informação parece ser compulsória na maioria dos textos de referência (IM) analisados. Isto posto, visualizamos que tanto sua PI quanto sua PF abordam essa questão essencial para o gênero em estudo. Em decorrência da intervenção realizada por meio do bilhete interativo (RUIZ, 2013), o qual orienta o aluno sobre modificações necessárias para que o texto apresente as características de um *résumé*, o discente decide realocar tais informações em dois grupos distintos. O primeiro diz respeito a suas habilidades com o computador, em que sinaliza ter

conhecimento sobre alguns dos programas mais utilizados (*Windows, Excel, Word, Photoshop*). O segundo é alusivo à proficiência linguística, em que, além de citar as línguas estrangeiras (japonês e inglês) com as quais consegue se comunicar, A3 destaca seu grau de proficiência (*well, not very well*) em termos de compreensão oral e produção oral e escrita. Sobre esta questão, temos a supressão do advérbio de modo *fluently* de sua PI, mas o acréscimo de outras informações a sua PF, como a adição dos verbos ler, falar e escrever (*read, speak, write*) para ambas as línguas.

A PF de A3 parece evidenciar a expansão da ZDP apontada por Vigotski (2002), fato este que pode ser observado no número de modificações consideradas em seu texto. Salientamos que, a partir das discussões estabelecidas no grupo, das leituras realizadas, da construção coletiva da lista de constatação e dos bilhetes interativos que orientam o trabalho de reescrita, estes IM oportunizaram um aumento de informações em sua versão final, fato este que proporciona ao leitor uma visão mais ampla sobre seu histórico dentro da academia.

Ao final da análise dos textos produzidos por A3, sinalizamos que a forma de intervenção via *bilhetes interativos* se torna o modo de correção mais viável, principalmente porque os discentes têm a oportunidade de olhar para suas produções de maneira analítica e reflexiva. Ao demonstrar compreensão frente às solicitações do professor, agindo como mediador no processo de reescrita (VIGOTSKI, 2002), eles podem revisar seus textos e realizar as devidas alterações com vistas ao aprimoramento textual.

Partimos, agora, para as produções acerca do GP *cover letter*.

7.2.3 Produções Textuais: o GP *Cover Letter* em Foco

O trabalho de escrita com as *cover letters* teve início no final do mês de julho (Aula 10), com o objetivo de estabelecer um canal de comunicação entre os interlocutores sobre uma posição ofertada por uma escola de línguas para crianças. A *cover letter*, pertencente ao gênero maior *carta* (SILVA, 1997), é dotada de formalidade e, geralmente, circula nas esferas institucionais e empresariais, sendo seu encaminhamento ao setor e/ou à pessoa responsável pela seleção dos candidatos feito *online*. Neste tipo de carta, que é considerada uma resposta a uma empresa, o candidato expõe suas informações profissionais e, de certa forma, *vende sua imagem* ao recrutador, o qual tem a responsabilidade de analisá-la e, caso

tenha uma impressão positiva do candidato, venha a chamá-lo para uma entrevista. Cabe notar aqui que, juntamente ao envio da *cover letter*, a pessoa interessada deve também encaminhar seu *résumé*, pois estes GP são interrelacionados e caminham lado a lado (WHITCOMB, 2010).

Como dito anteriormente, para o estudo das *cover letters* utilizamos do procedimento de SD, em que as PI dos alunos foram escritas anteriormente à leitura e análise dos textos de referência (IM) e à realização das atividades como um todo. Destacamos que as PI serviram de avaliação diagnóstica para que pudéssemos buscar respaldo no MDG com o objetivo de depreender suas dimensões ensináveis, estabelecendo uma relação entre o gênero como objeto social e, também, como objeto didático. Sobre as *dimensões ensináveis* pontuadas no MDG, Cristovão (2001) assevera que é justamente por meio da modelização do gênero que o professor tem a chance de realizar uma avaliação do texto para que, posteriormente, as devidas intervenções sejam efetuadas. É a escrita vista como um processo (RAIMES, 1991; GONÇALVES, 2007; MARCUSCHI, 2008; MENEGASSI, 2013), em que as múltiplas atividades realizadas (IM), acrescidas do olhar e *feedback* do outro, agindo como mediador (VIGOTSKI, 2002) no processo, auxiliam na construção em busca do aperfeiçoamento textual.

Como veremos na sequência, as PI de A1, A2 e A3 diferem das versões finais em alguns pontos, uma vez que determinados elementos essenciais para a elaboração de uma carta deixaram de ser mencionados, como a saudação inicial e final, por exemplo. Ressalta-se que uma segunda versão do GP foi, também, realizada, mas, para o objetivo deste trabalho, somente as PI e PF são consideradas. Quanto às correções realizadas, utilizamos das correções classificatória (SERAFINI, 1995), textual-interativa (RUIZ (2013), além de comentários orais proferidos no coletivo, no sentido de exaltar pontos relevantes e pontuar possíveis alterações até o processo final.

Iniciamos, assim, as análises das *cover letters* de A1, A2 e A3.

7.2.3.1 Focalizando as *cover letters* de A1

A *cover letter* de A1 contém 99 palavras e está disposta em três parágrafos, os quais trazem temáticas específicas. No primeiro parágrafo, temos a apresentação da autora, com a menção do seu nome, idade e estado civil. A1 retrata

sua posição dentro da Força Aérea Brasileira e sinaliza que tem conhecimento da LI, pois esta faz parte de seu contexto profissional. No segundo parágrafo, ela focaliza, de forma específica, seu curso de graduação, menciona a Instituição de ensino a que pertence e esclarece que seu curso de licenciatura lhe fornece subsídios para que possa, futuramente, trabalhar com o ensino da LI. No último parágrafo, a aluna escritora apresenta seu interesse na vaga de emprego ofertada e aponta algumas de suas qualidades. Além disso, A1 ressalta já ter trabalhado com crianças.

Vejamos, na sequência, a PI de A1. Pontuamos, primeiramente, a situação de comunicação, cujo texto revela algumas dificuldades, como a ausência das características convencionais de uma carta, ou seja: da data, para situar o leitor sobre o momento em que esta é redigida; da saudação inicial (vocativo que introduz a carta); do nome e/ou sobrenome do destinatário e, por fim, do encerramento da carta (saudação final), seguido de sua assinatura. Todos esses elementos são imprescindíveis para que a comunicação entre os interlocutores (escritor e leitor) ocorra.

Figura 32 - Texto 10: PI da cover letter de A1.

Cover Letter	Transcrição da PI de A1
	I am I am 28 years old, married with no children. Currently I work for Brazilian Air Force as an air traffic controller and English is the second language I work with after Portuguese. I am studying Languages and Literature in Portuguese and English at UTFPR, a course that provides me bases and skills to teach English to every person. I am interested in this job because I want to improve my skills in teaching. I am a very dedicated and decided person. I worked with children before teaching Portuguese and math and helped my cousins learning English. Bilhetes interativos¹¹⁷

Fonte: A autora.

¹¹⁷ Tradução dos bilhetes interativos: 1) Seu nome e informação de contato deveriam ser mencionados! A data deveria estar de acordo com o dia em que escreveu a carta; 2) Uso do artigo necessário!; 3) Seria bom se você pudesse apresentar algumas "referências" ao final de sua carta

Com relação à textualização, sua carta é escrita na forma de um monólogo e tem como características as marcas que expressam sua posição enunciativa (*I work for Brazilian Air Force [...], I am studying Languages and Literature [...], I am a very dedicated and decided person.*), colocando-se no texto e se responsabilizando pelo que é dito. O tempo verbal dominante é o presente simples do modo indicativo, característica predominante do discurso interativo (BRONCKART, 2012). Além deste, o presente contínuo é usado no momento em que faz referência ao seu curso de licenciatura.

Ao descrever suas informações pessoais, acadêmicas e profissionais, A1 não estabelece um diálogo direto com o seu interlocutor e não sinaliza nenhuma informação relacionada à chamada *online*, em que toma conhecimento sobre a vaga ofertada. Por esse motivo, observamos a ausência da sequência dialogal e a predominância da sequência descritiva (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012). Com respeito às demais sequências textuais, a aluna faz uso da sequência explicativa para dizer o porquê de seu interesse em participar do processo de seleção (*I am interested in this job because I want to improve my skills in teaching.*). Porém, ao visualizarmos sua carta, esta oração apresenta um descompasso com as informações anteriores, pois o leitor pode não compreender a sua função, uma vez que A1 não deixa claro como teve conhecimento sobre a vaga disponibilizada pela escola de línguas. A sequência argumentativa também é utilizada nas frases finais, quando a autora sinaliza ser uma pessoa dedicada, já ter trabalhado com crianças no ensino de língua portuguesa e de matemática e ajudar seus primos na aprendizagem da LI. Apesar da enumeração de tais eventos, as informações descritas podem não ser consideradas como suficientes para o recrutador tomar uma decisão, pois lhe faltam argumentos mais concretos como, por exemplo, citar uma referência de uma pessoa e/ou local em que ministrou tais disciplinas. Para sanar esse problema, A1 poderia ter utilizado o elemento *referências* na composição de sua carta, auxiliando-a na obtenção da vaga preterida.

para enfatizar quão relevante foi sua participação “como professora”. Comentários gerais: *no que tange aos segmentos de uma *cover letter*, lembre de mencionar os interlocutores (você e a pessoa para qual a carta é enviada!). Assim, não esqueça da saudação inicial e da saudação final. **Explique o significado de UTFPR!; 4) Saudação de fechamento necessária!; 5) Não esqueça de finalizar sua carta com seu nome!

Sobre inadequações encontradas em sua PI, observamos que as informações referentes à idade e estado civil (primeiro parágrafo) poderiam ser omitidas, já que este GP tem como temática principal o relato de dados profissionais alusivos à vaga ofertada e é dotado de mais formalidade. Em razão disso, questões de ordem mais pessoal não são relevantes, uma vez que não adicionam elementos favoráveis no momento da escolha do candidato pelo recrutador (BENNETT, 2005; WHITCOMB, 2010).

Com relação às CLD, A1 deveria atentar para alguns aspectos gramaticais no sentido de aprimorar seu texto. O primeiro deles se refere à necessidade do uso do artigo definido *the* (antecedendo o adjetivo *Brazilian*), quando a autora menciona o local de trabalho ([...] *I work for Brazilian Air Force* [...]), sendo a presença do artigo obrigatória, devido a sua especificidade. Outra questão que merece reformulação é a oração "*I worked with children before teaching Portuguese and math and helped my cousins learning English*", descrita no último parágrafo. Temos, aí, a omissão da vírgula, sinal gráfico que deveria ter sido utilizado após a presença da conjunção coordenativa aditiva *and*. Outro ponto a ser comentado é que a aluna escritora não obedece à particularidade do verbo *ajudar* (em inglês, *help*), o qual demanda tanto o uso da forma no infinitivo com *to* quanto a sua forma sem a presença da partícula *to* no verbo que o segue. Assim, na composição frasal retratada por A1, o verbo aprender (em inglês, *learn*) poderia ter sido redigido de ambas as formas, uma vez que são perfeitamente corretas e aceitas na LI.

Após nossas considerações, que focalizaram questões de ordem gramatical, observemos sua PF, composta de três parágrafos. Esta visualização nos permite pontuar algumas semelhanças e diferenças entre o conteúdo temático abordado, além da percepção de outros elementos igualmente relevantes para o aprimoramento textual do GP em estudo.

Figura 33 - Texto 11: PF da cover letter de A1.

Cover Letter	Transcrição da PF de A1
PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT Student: _____ Date: 12/08/14 Writing Activity: Cover Letter B _____ Class: _____ Dear Mr. Silva, I am writing to express my interest in the teacher position you have available. I have learned about it in your website and I really want to work with you because I agree with your philosophy on how to teach children. This is a challenging position for which I believe I am well qualified because of my experiences in teaching during my graduation in Languages and Literature. I have already worked with children by helping them with extra classes. Thank you for your time and consideration of taking my resume and qualification. I look forward to an opportunity for an interview. I am available from Tuesdays to Saturdays. Sincerely, _____	Dear Mr. Silva, I am writing to express my interest in the teacher position you have available. I have learned about it in your website and I really want to work with you because I agree with your philosophy on how to teach children. This is a challenging position for which I believe I am well qualified because of my experiences in teaching during my graduation in Languages and Literature. I have already worked with children by helping them with extra classes. Thank you for your time and consideration of taking my resume and qualification. I look forward to an opportunity for an interview. I am available from Tuesdays to Saturdays. Sincerely, ...

Fonte: A autora.

A refacção de A1 aponta para uma mudança expressiva, uma vez que atende a maioria dos elementos constituintes da lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007), como: a saudação inicial (*Dear Mr. Silva,*); seu conhecimento sobre a vaga ofertada (*I have learned about it in your website*); sua experiência (*[...]during my graduation in Languages and Literature. I have already worked with children by helping them with extra classes.*); sua disponibilidade para um futuro contato (*I am available from Tuesdays to Saturdays.*); a saudação final (*Sincerely*) e, por fim, sua assinatura.

Seu texto denota um tom mais formal, o que se deve à proposta de se trabalhar com as diferenças contextuais, discursivas e linguístico-discursivas do GP. Com base nas análises dos textos de referência selecionados, mas, principalmente, em razão das discussões e atividades realizadas (IM), visualizamos que há uma reconstrução da situação de comunicação, em que a temática é bem marcada e organizada em três parágrafos distintos, interligados entre si. Sua construção textual espelha um dos diálogos realizados pelo grupo, quando da leitura

de um texto teórico (WHITCOMB, 2010) sobre as principais partes que constituem o GP, conforme recorte transcrito abaixo.

Excerto 26

86. ETA: "The first paragraph of your letter should include information on why you are writing. Mention the position you are applying for and where you saw the listing. Include the name of a contact, if you have one".
87. P: I think this is an important information that you should add. A3, please?
88. A3: "Middle paragraph. The next section of your cover letter should describe what you have to offer the employer. Make strong connections between your qualifications and the position requirements. Mention specifically how your skills and experience match the job you are applying for. Use several shorter paragraphs or a bulleted list of your qualifications rather than one large block of text".
89. P: Do you understand this kind of BULLETED LIST? For us, it's not a common word/
90. A2. In topics.
91. ETA: In topics! Good. Next. A1, please?
92. A1: "Final Paragraph. Conclude your cover letter by thanking the employer for considering you for the position. Include information on how you will follow-up, if you have enough contact information to do so".
- (Aula 11 – dia 29 de julho de 2014)

As orações 86, 88 e 92 são extremamente relevantes, pois apontam o gerenciamento da infraestrutura textual do GP (CL). Essas atentam para uma possível distribuição do conteúdo temático em cada um dos parágrafos, no sentido de apresentar uma organização composicional adequada para a situação comunicativa na qual este gênero se insere. Assim, ao tomar como base a leitura deste IM, vemos que A1 reconhece e compreende a função da organização do conteúdo (CD1, CD3) e considera os aspectos contextuais de produção do gênero.

O discurso interativo (BRONCKART, 2012) é utilizado em sua produção, havendo a predominância dos tempos verbais no presente do indicativo (*I really want to work, I agree with, I believe, I look forward to*). No que tange às sequências prototípicas, as sequências dialogal (primeiro e terceiro parágrafos) e argumentativa (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012) se fazem presentes ao longo de sua exposição. Logo no parágrafo inicial, percebemos o estabelecimento do diálogo de A1 com seu interlocutor (7CLD), o qual é marcado pela alternância entre os dêiticos de primeira pessoa do singular com os dêiticos de segunda pessoa (*I have learned about it in your website and I really want to work with you because I agree with your philosophy [...]*), com a utilização dos pronomes pessoais *I* e *you* e com os adjetivos possessivos *my* e *your*. Ao finalizar seu texto, A1 também dialoga com o leitor no momento em que lhe agradece pelo tempo dedicado à leitura de sua carta e

pelo recebimento de seu *résumé* (*Thank you for your time and consideration of taking my resume [...]*). Ainda sobre o nível enunciativo, a aluna faz uso dos modalizadores pragmáticos (relativos as suas intenções), com a menção dos verbos *querer* (*I really want to work with you [...]*) e *acreditar* (*I believe I am well qualified [...]*).

A sequência argumentativa está presente no primeiro, segundo e terceiro parágrafos, quando a autora utiliza alguns operadores argumentativos¹¹⁸, como a conjunção coordenativa aditiva *and*, procurando unir as informações contidas nas orações e, a conjunção subordinativa *because* (*I have learned about it in your website and I really want to work with you because I agree with your philosophy [...]*), ao justificar o porquê de seu desejo em trabalhar neste contexto específico de ensino.

Sobre a produção de unidades linguísticas adequadas à sintaxe (6CLD) na LI, os pronomes relativos são utilizados com propriedade nas orações que constituem o primeiro parágrafo (*[...] to express my interest in the teacher position you have available*), assim como as do segundo parágrafo (*This is a challenging position for which I believe [...]*). No primeiro caso, em que o uso do pronome relativo é opcional, A1 não vê a necessidade de usá-lo e opta por sua omissão, uma vez que este exerce a função de objeto. No segundo caso, a estrutura sintática é mais complexa devido ao uso da preposição *for*. Ao perceber tal complexidade, a aluna escritora faz a opção pelo pronome relativo *which*, ao se referir à posição desafiadora, assim denominada por ela.

Quanto às escolhas lexicais, a discente utiliza vocábulos relacionados à esfera acadêmica (*my experiences in teaching during my graduation in Languages and Literature; my interest in the teacher position*). Com respeito aos adjetivos utilizados, estes apresentam um grau de envolvimento afetivo do sujeito no seu discurso, como no caso das construções relativas à posição ofertada (*a challenging position*) e com respeito a sua qualificação (*which I believe I am well qualified*). Os adjetivos aqui focalizados, que possuem uma carga semântica e argumentativa forte, deixam transparecer o sentimento de A1, com o intuito de cativar o leitor para uma etapa posterior ao processo de seleção: a entrevista.

¹¹⁸ Os operadores argumentativos servem para “designar certos elementos da gramática de uma língua que tem por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam” (KOCH, 2000, p. 30).

Seu texto traz a presença de relações anafóricas, como o uso do pronome pessoal do caso oblíquo *it* (primeiro parágrafo), para referenciar a vaga de professor disponibilizada no *site* da escola ([...] *I have learned about it* [...]). O pronome pessoal do caso oblíquo *them* também é utilizado (segundo parágrafo), quando A1 pontua já ter trabalhado com crianças (*I have already worked with children by helping them* [...]). Com respeito ao segundo parágrafo, percebe-se que a aluna utiliza os dêiticos temporais *during* e *already*, alusivos à época em que ministrou aulas em seu curso de graduação e ao trabalho recente com aulas extras para um grupo de crianças. Como dois de seus parágrafos são descartados em sua última versão, os dêiticos temporal *currently* (primeiro parágrafo) e espacial *UTFPR* (segundo parágrafo) deixam, também, de ser mencionados.

Com respeito à coesão verbal, a aluna escritora retrata as possibilidades elencadas no MDG (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), fazendo uso, preferencialmente, do presente simples do modo indicativo para ações e/ou acontecimentos atuais (*I want, I agree, I look forward to*), do pretérito perfeito (*I have learned, I have already worked with*) para ações recentes e de uma oração com o presente contínuo, utilizada para iniciar o diálogo com seu interlocutor (*I am writing to express my interest*).

Sobre a utilização das operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013), verificamos que, diferentemente do que aconteceu com os demais GP, em que acréscimos, supressões, substituições e deslocamentos focalizaram itens menores (substantivos, adjetivos, verbos), o gênero *cover letter* traz modificações em termos das temáticas apresentadas. Em razão disso, há uma expansão das operações no nível dos parágrafos, como no caso da PI de A1, em que temos a supressão de dois parágrafos inteiros (primeiro e segundo parágrafos) e o acréscimo de um terceiro parágrafo em sua última versão.

Com respeito aos acréscimos efetuados, há a adição de quatro novos itens, tidos como fundamentais no GP: a inclusão da *saudação inicial* e do terceiro parágrafo, contendo os elementos *agradecimento*, *expectativa para a entrevista* e sua *disponibilidade* para posterior contato. Além disso, há o acréscimo de uma *saudação final* formal (*Sincerely*), muito utilizada em cartas e documentos que servem para estabelecer um primeiro contato do candidato com o recrutador (WHITCOMB, 2010). Todos os elementos elencados pela aluna escritora retratam o

trabalho de análise realizado com os textos de referência (IM), os quais constam na composição da lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007) do GP.

O número de supressões realizadas por A1 é expressivo, pois o primeiro e o segundo parágrafos de sua PI são, praticamente, eliminados em sua reescrita textual. Temos o descarte de seu nome, idade, estado civil, número de dependentes, local de trabalho e função ocupada na Força Aérea Brasileira, além da menção das LE com as quais A1 trabalha. No segundo parágrafo, informações referentes a sua formação acadêmica deixam de existir, mantendo, somente, a menção do nome de seu curso de licenciatura ([...] *my graduation in Languages and Literature*.). Podemos perceber que, em relação aos parágrafos e aos itens que os constituem, há um total de doze (12) supressões em seu texto final.

Com respeito à operação de substituição, sua PI retrata suas qualidades dentro de um tom mais informal e pessoal (*I am a very dedicated and decided person*), enquanto, na sua PF, os adjetivos que a qualificam como uma forte candidata são explicitados de forma mais séria e profissional ([...] *I believe I am well qualified* [...]).

Quanto aos deslocamentos, temos a alteração de seu nome que sai do parágrafo introdutório de sua PI e passa para o item assinatura (PF), cuja função é essencial na escrita do GP, denotando formalidade e responsividade pelo o que é dito, além de indicar o fechamento de um diálogo estabelecido pelo agente produtor. Há, ainda, o deslocamento do item interesse (*I am interested in this job because I want to improve my skills in teaching*), terceiro parágrafo da PI, para o parágrafo inicial de sua PF, o qual se refere, de forma particular, sobre a posição disponibilizada no *website* da escola (*I really want to work with you because I agree with your philosophy on how to teach children*.). Vemos, também, uma mudança de foco na temática, cujo interesse se referia, primeiramente, ao aprimoramento de suas habilidades linguísticas para, posteriormente, trazer como item principal, a filosofia da escola. Além disso, o dado em que A1 informa ter tido experiências com crianças, este passa do terceiro parágrafo de sua PI para o segundo parágrafo em sua versão final.

Em linhas gerais, podemos observar que a PF de A1 leva em conta o contexto de produção descrito e apresenta mudanças significativas em termos de uma estrutura organizacional mais adequada (CD), atendendo às observações pontuadas nos bilhetes interativos (RUIZ, 2013). Sua versão final é aprimorada e traz um léxico

mais rico, com expressões linguísticas mais elaboradas, sem a evidência de inadequações de grafia, demonstrando sua capacidade de reformulação, em que itens discutidos no grupo como relevantes para o GP, são mencionados.

Vejamos, a seguir, as *cover letters* de A2.

7.2.3.2 Focalizando as *cover letters* de A2

Na escrita de sua primeira *cover letter*, A2 utiliza 85 palavras, enquanto sua PF apresenta um total de 193 palavras. Ao compararmos as duas versões, é possível notar que o discente considera alguns dos elementos principais deste gênero de texto. Na composição de sua PI, temos a saudação inicial e dois parágrafos (corpo do texto), em que são mencionados, entre outros temas, sua formação acadêmica e seu desejo em trabalhar em uma escola de línguas.

Figura 34 - Texto 12: PI da *cover letter* de A2.

Cover Letter	Transcrição da PI de A2
	Dear Sir/Madam I have been studying English for 9 years. Now I am taking the Letras course, which prepares Portuguese and English teachers. I am interested in the translation field. I would like to work in this school because I know how important the English language is nowadays. I would like that more people knew English. As a teacher, I intend to show children the importance of English, and I intend to encourage them to go beyond class in the process of learning the language. Bilhetes interativos¹¹⁹

Fonte: A autora.

¹¹⁹ Tradução dos bilhetes interativos: 1) Seu nome e informações de contato deveriam ser mencionados!; 2) A data deve aparecer aqui (a qual reflete o dia em que você escreveu a carta); 3) Quando mencionar a LI, temos algumas possibilidades de combinações. Aqui vão algumas delas: você fala, entende, usa, aprende, domina, enriquece a língua; quanto às frases, você pode ter comando, conhecimento, domínio da (de uma) língua. Procure em um dicionário de *collocations* porque ele lhe dará uma ideia melhor de como tais palavras podem ser combinadas

No que tange às operações de linguagem alusivas às CA e CS, observamos que o discente mobiliza conhecimento sobre o contexto de produção e conteúdo temático do GP, além de estabelecer uma relação de interação com seu interlocutor. Sobre a estrutura composicional do gênero (CD) e os elementos constituintes da lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY; 1993; GONÇALVES, 2007), podemos verificar que sua PI compreende alguns deste itens, como a saudação inicial, dirigindo-se a seu interlocutor de forma polida (*Dear Sir/Madam*), e apresenta suas informações acadêmicas, tidas como relevantes para a vaga ofertada. Porém, ao finalizar sua carta, os itens saudação final, nome e assinatura deixam de ser mencionados, descaracterizando, de certo modo, este gênero de texto e interrompendo a comunicação entre os interessados (candidato e recrutador).

Na infraestrutura geral do texto (CD), há a utilização do discurso interativo (BRONCKART, 2012), predominante em cartas, com o uso das sequências (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012) dialogal, descritiva e argumentativa. A sequência dialogal se faz presente quando o autor se dirige a um recrutador de uma instituição, cujo nome não é identificado, daí sua denominação genérica com os substantivos *senhor/senhora* (em inglês, *Sir/Madam*). O texto apresenta marcas da sequência descritiva (primeiro parágrafo), ao enumerar seus dados acadêmicos e interesses na área das Letras ([...] *I am taking the Letras course, which prepares Portuguese and English teachers. I am interested in the translation field.*). A sequência argumentativa, cujas marcas linguísticas (escolhas lexicais, organizadores textuais) produzem a força argumentativa dos enunciados, é utilizada para convencer o leitor sobre sua possível escolha. Observa-se o seu uso no momento em que A2 atenta para a relevância de se ensinar a LI para um número maior de pessoas, além de levar a aprendizagem da língua alvo para fora do contexto de sala de aula (*I would like to work in this school because I know how important the English language is nowadays.; [...] I intend to show children the importance of English, and I intend to encourage them to go beyond class in the process of learning the language.*)

No nível da textualização (CLD), responsável pelo estabelecimento da coerência no texto, as articulações da progressão temática são realizadas por

entre si!; 4) Quando finalizar sua *cover letter*, lembre de usar a saudação final, seguida de sua assinatura.

meio dos organizadores textuais (2CLD), como o uso da conjunção subordinativa causal *because*, na frase “*I would like to work in this school because I know how important the English language is [...]*”. Além desta, as conjunções subordinativas comparativa *as* e aditiva *and* aparecem no último parágrafo, com a oração “*As a teacher, I intend to show children the importance of English, and I intend to encourage them to go beyond class [...]*”. A primeira é usada para dizer que, ao se tornar um professor de LI, este procuraria mostrar para as crianças a importância da LI nos dias atuais, enquanto que a segunda (*and*) serviria para unir as orações em que o autor expressa suas intenções, como levar esse processo de aprendizagem para além do cenário escolar.

Ao sinalizar outras formas de ligação entre as orações, A3 faz uso de anáforas pronominais, constituídas aqui pelo uso do pronome relativo *which*, ao mencionar seu curso de licenciatura, mais precisamente, as línguas estudadas ([...] *Now I am taking the Letras course, which prepares Portuguese and English teachers.*). Além disso, o pronome demonstrativo é utilizado para indicar a escola em que deseja trabalhar, informação esta que deveria ter sido focalizada no início de sua carta, referenciando a forma pela qual o candidato toma conhecimento sobre a posição ofertada.

Com respeito aos organizadores temporais (2CLD), estes cooperam para a coesão verbal do texto (4CLD), complementando a ação realizada. Nas frases iniciais do primeiro parágrafo “*I have been studying English for 9 years. Now I am taking the Letras course, [...]*”, observamos o uso correto do tempo verbal presente perfeito contínuo (uma ação passada que se encontra em progresso até o presente momento), o qual vem acompanhado da sinalização temporal *for 9 years*. Ao mencionar seu curso de Letras, A2 utiliza o presente contínuo, com a escolha lexical *take a course*, assegurado pelo advérbio de tempo *now*, para dizer ao leitor que ele é graduando de um curso de licenciatura que ainda está em andamento. Há, também, a presença do termo *nowadays*, quando o aluno escritor se refere à importância de se aprender a LI na atualidade.

Ainda sobre a coesão verbal, o aprimoramento textual é realizado com a utilização do tempo presente do modo indicativo para indicar suas intenções, enquanto um professor de LI, com a repetição do modalizador pragmático *intend* ([...] *I intend to show children the importance of English, and I intend to encourage them [...]*). Além disso, A2 retrata sua opinião sobre a LI no mundo atual ([...] *I know*

how important the English language is [...]) e sobre as línguas com as quais estará apto a trabalhar, quando da finalização de seus estudos na Universidade ([...] *which prepares Portuguese and English teachers.*). Com respeito às modalizações, temos a presença do verbo modal *would* na frase “*I would like to work in this school [...]*”, expressando seu desejo em atuar no local de trabalho anunciado.

No que tange aos elementos lexicais, estes focalizam as realizações acadêmicas do discente, como seu interesse pelo campo da tradução (*I am interested in the translation field.*). O discente obedece a ordem dos adjetivos na língua alvo ao mencionar o curso de dupla licenciatura ([...] *Portuguese and English teachers.*) e a importância de se estudar a LI ([...] *how important the English language is [...]*). Com relação aos verbos escolhidos para a construção deste GP, (*to show children, to encourage them, to go beyond the class*), estes trazem consigo uma carga argumentativa forte e traduzem os valores ideológicos e socioculturais assumidos pelo enunciador.

Dentre as frases que merecem reformulações, aquela que nos chama a atenção está localizada ao final do primeiro parágrafo, em que A2 expressa seu desejo de que mais pessoas tenham a oportunidade de aprender a LI. A construção “*I would like that more people knew English*” nos parece confusa, pois a junção do verbo *to know*, utilizado aqui no pretérito perfeito com a palavra *English*, não seria uma estrutura apropriada na língua alvo, questão esta voltada para a particularidade das *collocations*. Com o objetivo de ajudá-lo a aprimorar sua construção textual, um bilhete interativo é escrito no pós-texto, em que algumas possibilidades de combinações com a palavra *English* podem ser utilizadas no momento da refacção textual.

Após nossas considerações sobre a PI de A2, passamos para sua PF, a qual se mostra mais longa, se comparada a sua versão inicial e às demais produções dos discentes aqui descritas.

A Figura 35 apresenta algumas diferenças pontuadas por meio de bilhetes interativos (RUIZ, 2013) em sua PI, bem como apontamentos proferidos nas discussões orais, as quais proporcionam momentos de maior reflexão sobre o GP.

Figura 35 - Texto 13: PF da cover letter de A2.

Cover Letter	Transcrição da PF de A2
Student: _____ Date: 12/08/2014. Writing Activity: <u>Cover Letter 3</u> Class: _____ Dear Sir/Madam, I heard about the position on the Internet, and I am very interested in it. I think my knowledge of, and interest in the English language would make me the great teacher you want. I have been interested in the English language since I was a child, and this led to a great desire to learn the language, so I have been studying English for nine years. At the moment I am taking the Letras course, which prepares Portuguese and English languages teachers. I am very interested in the translation field; this position, however, represents a tremendous opportunity to continue my clear and committed career path. I would like to work in this school because I know how important English is nowadays and I would like more people to know English. As a teacher, I intend to show children the importance of English, and encourage them to go beyond class in the process of learning the language. Thank you for ~~considering~~ considering me for this very important position. I am available from 12 pm to 1 pm and after 5:30 pm on week days. Sincerely yours, ...	Dear Sir/Madam, I heard about the position on the internet, and I am very interested in it. I think my knowledge of and interest in the English language would make the great teacher you want. (2 informações adicionadas no parágrafo) I have been interested in the English language since I was a child, and this led to a great desire to learn the language, so I have been studying English for nine years. At the moment I am taking the Letras course, which prepares Portuguese and English languages teachers. I am very interested in the translation field; this position, however, represents a tremendous opportunity to continue my clear and committed career path. I would like to work in this school because I know how important the English language is nowadays and I would like that more people know English. As a teacher, I intend to show children the importance of English, and encourage them to go beyond class in the process of learning the language. Thank you for considering me for this very important position. I am available from 12 pm to 1 pm and after 5:30 pm on week days. Sincerely yours, ...

Fonte: A autora.

Desde sua versão inicial, A2 demonstra conhecimento sobre o contexto de produção do GP (CA), porém, é em sua PF que o estabelecimento de uma relação entre os interlocutores se dá em um grau maior. Essa interação é enfatizada logo no início do primeiro parágrafo, quando o aluno sinaliza seu conhecimento sobre a vaga ofertada (*I heard about the position on the internet, and I am very interested in it.*), mostrando seu interesse em fazer parte do time de professores da escola. A menção desta informação vem ao encontro dos elementos

que fazem da *cover letter* um IM (SCHNEUWLY, 2010; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) entre o candidato e seu recrutador. Com esse dado, A2 utiliza um dos elementos essenciais do GP que contemplam a lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007).

Além do item mencionado, outros são retomados (seus interesses, suas informações acadêmicas) e novos elementos são adicionados, contribuindo para a construção da situação de comunicação. Ao ampliar o rol de informações descritas, temos: sua explicação de como veio a se interessar pela LI; sobre quão importante é esta oportunidade de emprego para a construção de sua carreira acadêmica; seu agradecimento e saudação final; sua disponibilidade para um contato posterior, seguida de sua assinatura. Vemos, aqui, uma articulação das CL (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), mostrando que A2 mobiliza conhecimentos sobre o contexto sociohistórico do GP (função social, conteúdo temático, emissor e receptor), sobre sua organização composicional (planificação global do texto, organização dos diferentes segmentos, paragrafação) e sobre os mecanismos de textualização e enunciativos (escolhas lexicais, construção de orações, coesão nominal e verbal, coerência, entre outros).

A PF de A2 está dividida em três parágrafos, em discurso interativo, com a implicação do enunciador. A organização das informações é, praticamente, a mesma de sua PI, mas, desta vez, o corpo da carta traz informações adicionais, muitas das quais com influência dos materiais trabalhados em sala, como os vídeos e as inserções da ETA. Os demais comentários proferidos retratam os posicionamentos do próprio aluno escritor.

Sobre as sequências textuais (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012), A2 amplia o rol de orações em que a sequência argumentativa é utilizada, como na oração “*I think my knowledge of and interest in the English language would make the great teacher you want*”, alegando que o seu conhecimento da língua alvo o faz a pessoa ideal para o preenchimento da vaga. A sequência descritiva também aparece, quando de seu contato com a LI na sua infância, a qual direciona seu desejo em aprimorá-la. Na oração “*I have been interested in the English language since I was a child, and this led to a great desire to learn the language [...]*”, percebemos uma mescla da sequência descritiva com a argumentativa. A sequência dialogal é mais enfatizada em sua PF e podemos visualizar sua relação com o recrutador no primeiro parágrafo ([...] *I think my knowledge of and interest in the*

English language would make the great teacher you want.), quando aponta que o seu conhecimento da LI o faz um bom profissional, tal como esperado no processo de seleção. No último parágrafo, temos o seu agradecimento ao leitor (*Thank you for considering me for this very important position.*), ao considerá-lo como um dos possíveis candidatos selecionados para a etapa posterior: a entrevista.

Com respeito às conexões, além da manutenção das conjunções presentes em sua PI (*and, as, because*), A2 faz uso de um número maior de organizadores textuais, como a conjunção adversativa *entretanto* (em inglês, *however*), na oração “*this position, however, represents a tremendous opportunity [...]*”, a qual se refere à posição ofertada, como uma oportunidade única de crescimento intelectual e acadêmico. A conjunção consecutiva *então* (em inglês, *so*) é utilizada para mencionar o número de anos (9 anos) em relação aos seus estudos com a LI (*I have been interested in the English language since I was a child, [...], so I have been studying English for nine years*), enfatizando seu interesse constante pela língua alvo, questão esta relacionada às informações arroladas no momento em que descreve sua história de letramento (Quadro 6).

A2 utiliza um grande número de preposições com propriedade, demonstrando conhecimento sobre as formas mais complexas da língua. Ao mencionar diversos verbos, adjetivos e substantivos, estes estão acompanhados das preposições, como nos exemplos “*I heard about [...]*”, “*[...] my knowledge of and interest in the English language [...]*”, “*[...] in the process of learning [...]*”, “*[...] thank you for considering [...]*”, “*[...] available from 12 pm to 1 pm*”.

Os mecanismos de coesão nominal aparecem com o uso de anáforas pronominais, as quais funcionam para as retomadas, evidenciando a preocupação do agente produtor em evitar a repetição de palavras. Como exemplos, temos os momentos em que pronome demonstrativo *this* (*this very important position*) e o pronome pessoal do caso oblíquo *it* (*[...] and I am very interested in it.*) são utilizados ao referenciarem a posição ofertada. O pronome pessoal do caso oblíquo *them* também se faz presente, quando de sua menção sobre sua intenção de mostrar aos alunos a importância da LI.

Quanto aos mecanismos de coesão verbal, A2 faz uso de diferentes tempos verbais que aparecem, em alguns momentos, em interação com advérbios de tempo. No início de sua exposição, ao relatar como tomou conhecimento sobre a posição ofertada, temos a presença do pretérito perfeito do indicativo para se referir

a uma ação passada (*I heard about the position [...]*). Em contraposição, há o uso do presente perfeito que descreve ações iniciadas no passado, mas que se estendem até o presente (*I have been interested in the English [...]*). Além destes, na oração “*I have been studying English for nine years*”, o uso do presente perfeito contínuo enfatiza a continuidade de uma ação que tem seu início no passado e que se prolonga até o presente, mostrando seu domínio em articular tempos verbais mais complexos, usando-os alternada e corretamente. Sua PF apresenta, novamente, estruturas com o presente simples do indicativo, o presente contínuo e o emprego do verbo modal *would*, ao argumentar ser a pessoa certa para a vaga ofertada, justamente em razão de seu conhecimento e interesse pela LI.

Sobre os itens lexicais presentes em sua *cover letter*, vemos a utilização de termos com uma força argumentativa maior. Oliveira e Cordeiro (2009, p. 89) assinalam que as escolhas linguísticas do produtor de uma carta visam a “interagir de modo mais eficaz com o leitor, que desempenha um papel social e discursivo muito significativo na construção textual.” Isso se comprova no momento em que A2 enaltece a posição ofertada pela escola ([...] *this very important position*.; [...] *a tremendous opportunity* [...]) e ao relacioná-la a sua futura carreira acadêmica e profissional ([...] *my clear and committed career path*.). Percebemos que as frases do autor refletem os IM¹²⁰ trabalhados em sala, seja sobre os conteúdos abordados pelos vídeos, seja sobre as frases-chave trazidas pela ETA, quando da organização composicional (CD) do GP.

Ao finalizar este comparativo de suas produções, podemos visualizar que A2 não apresenta inadequações de ordem estrutural (escrito em uma página, com paragrafação delimitando as diferentes temáticas, com um nível de formalidade mais elevado) e linguística (uso efetivo de conectores, vocabulário adequado à situação de comunicação, sem problemas de grafia e/ou formas abreviadas da língua). Seu desenvolvimento textual deu-se a vários fatores, como: os IM utilizados; as trocas interacionais que contribuíram para que pudesse escrever com mais expressividade; as listas de constatação como norteadoras no trabalho de reescrita textual e seu comprometimento e participação efetiva ao longo das aulas.

Em relação às operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013) realizadas pelo discente na sua

¹²⁰ Para visualizar a discussão sobre o adjetivo *tremendous*, ver Excerto 19.

reescrita, estas se voltam, grandemente, para o nível dos parágrafos. No total, temos o acréscimo de quatro parágrafos: o inicial, referente ao conhecimento de A2 sobre a vaga ofertada e sobre ser um bom candidato para a posição anunciada; o corpo da carta, que se mostra um parágrafo longo, contendo vários deslocamentos advindos de sua PI; o final, em que há a menção do agradecimento e de sua disponibilidade para posterior contato; sua saudação final e sua assinatura.

Um dos argumentos mais fortes acrescentados em sua reescrita é a oração “[...] *a tremendous opportunity to continue my clear and committed career path.*”, cuja tese apresenta, de certa forma, a função de manipular a decisão do recrutador, concretizando os interesses e o desejo do aluno em continuar seus estudos após uma possível contratação. Outros elementos adicionados têm relação com questões menos relevantes, como o uso da vírgula após a menção da saudação inicial e da palavra *languages*, utilizada, equivocadamente, por A2, no momento em que se refere ao curso de licenciatura em Letras. O discente também faz uso de vários organizadores textuais (*since, so, however*) e temporais (*from 12 pm to 1 pm, after 5:30 pm, on week days*) ao longo de sua exposição.

Quanto às operações de supressão, o pronome pessoal *I* e o verbo *intend* (linha 2 do segundo parágrafo de sua PI) deixam de ser utilizados em sua reescrita.

As substituições também se fazem presentes, porém em menor escala. O número 9 aparece em sua PF, entretanto, vem escrito por extenso, o que denota maior cuidado do aluno com questões mais formais da língua. O marcador temporal *now* é substituído pela expressão *at the moment*, indicando o seu curso de graduação em processo. O verbo no pretérito perfeito *knew* é novamente citado em sua PF, mas, desta vez, com a forma do infinitivo (*to know*).

Por fim, alguns deslocamentos são efetuados, os quais apontam para uma melhor reestruturação de seu texto final. Três informações que contemplavam seu primeiro parágrafo (PI) passam a fazer parte do corpo da carta (segundo parágrafo). As orações “*I have been studying English for 9 years. Now I am taking the Letras course, which prepares Portuguese and English teachers. I am interested in the translation field.*” se fazem presentes em sua PF, as quais reafirmam o interesse do aluno pela LI. É deslocada, também, sua inserção quanto à importância de se aprender a LI, quando menciona o motivo pelo qual gostaria de trabalhar nesta escola para crianças. O segundo parágrafo de sua PI é inteiramente

deslocado, contemplando, assim, as últimas informações presentes no corpo da carta.

As análises realizadas pontuam que há o aprimoramento textual em suas produções, uma vez que o aluno mobiliza as CL necessárias para a produção do GP, trazendo consigo conhecimentos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos peculiares ao gênero. Por meio da utilização dos elementos constituintes da lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007), dos bilhetes interativos (RUIZ, 2013), das atividades (vídeos, textos teóricos) que trouxeram a *cover letter* como foco de estudo, além das operações linguístico-discursivas efetuadas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013), sua PF se mostra mais adequada à situação de comunicação em que este GP pode/deve ser utilizado.

Após nossas observações sobre o processo de reescrita textual de A2, focalizamos, na sequência, as *cover letters* de A3.

7.2.3.3 Focalizando as *cover letters* de A3

A *cover letter* de A3 é composta de 37 palavras e se apresenta em apenas um parágrafo. Ao reescrever seu texto, sua versão final se mostra mais completa, com um total de 129 palavras, cujo conteúdo é distribuído em quatro parágrafos, apontando para temáticas específicas à posição anunciada.

Com respeito a sua PI, mais especificamente em relação à situação de comunicação (CA e CS) e à organização composicional (CD) do GP, seu texto apresenta problemas de ordem estrutural, com informações relatadas em um único parágrafo, similar ao formato estabelecido para uma biodata (porém, sem o uso da terceira pessoa do singular do tempo presente do modo indicativo). Além disso, algumas inadequações são pontuadas com respeito ao conteúdo apresentado.

Vejamos seu texto na Figura 36, que, apesar de possuir poucos desvios gramaticais e denotar informalidade na mensagem veiculada, faltam-lhe elementos peculiares que caracterizam este GP, como a abertura, o corpo do texto e a seção de encerramento (SILVA, 1997; MARCUSCHI, 2008; BAZERMAN, 2011). Todavia, o que nos chama a atenção é a ausência de um diálogo entre os interlocutores.

Figura 36 - Texto 14: PI da cover letter de A3.

Cover Letter	Transcrição da PI de A3
PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT Student: _____ Date: _____ Writing Activity: <u>Cover Letter 1</u> Class: _____ ① My name is _____ and I am ② eighteen years old. I'm interested in working ③ with languages studies and also teaching. I am ④ an undergraduate in Letras (Language studies and English) and my skills are in communication. ① You should mention your name along with your contact. ② Do not forget to mention the date. ③ A formal greeting to the relevant contact person is needed. ④ General comments on your text: 1) try to split your text into paragraphs stating the main ideas in each one of them; 2) try to be more formal and avoid abbreviations (use plain English); 3) your first paragraph should focus on the purpose of your letter including details of the position; 4) in the body of the letter show evidence of your interest stating why you want the job, and make sure you meet the selection criteria; 5) in the final paragraph, thank the reader and invite him to take further action (suggest a meeting or an interview); 6) Remember that this is a letter so use a complimentary closing followed by your name (signature). By following these steps I am sure you're going to make a perfect cover letter!	My name is and I am eighteen years old. I'm interested in working with languages studies and also teaching. I am an undergraduate in Letras (Language studies and English) and my skills are in communication. Bilhetes interativos¹²¹

Fonte: A autora.

Como é possível observar, sua produção não faz nenhuma menção à data em que a carta é redigida, nem mesmo apresenta uma saudação inicial. Outra questão verificada diz respeito à posição do emissor em relação a seu destinatário: ao se apresentar em primeira pessoa do singular e sem mencionar a posição do outro enquanto seu interlocutor, o aluno deixa transparecer uma relação de distanciamento entre as partes. Além disso, como é esperado neste GP, A3 não sinaliza nenhum conhecimento prévio sobre a instituição de ensino na qual deseja atuar. Após sua exposição, seu texto não apresenta uma seção de finalização (agradecimento à atenção dispensada), ou saudação final, a qual deveria vir acompanhada de sua assinatura.

¹²¹ Tradução dos bilhetes interativos: 1) Você deveria mencionar seu nome e contato; 2) Não esqueça de mencionar a data; 3) Uma saudação formal endereçada ao contato (pessoa responsável) é necessária; 4) Comentários gerais sobre seu texto: 1) tente dividir seu texto em parágrafos, estabelecendo a ideia principal em cada um deles; 2) tente ser mais formal e evite abreviações [...]; 3) seu primeiro parágrafo deveria focalizar o propósito de sua carta, incluindo detalhes sobre a posição ofertada; 4) no corpo da carta, mostre seu interesse pela posição, afirmando a razão pela qual você quer este emprego, tendo certeza de que conhece/se aproxima dos critérios de seleção; 5) No parágrafo final, agradeça o leitor e o convide a tomar ações efetivas (sugira um encontro ou uma entrevista); lembre-se que esta é uma carta, então use uma saudação final, seguida de seu nome (assinatura). Ao seguir estes passos, tenho certeza que vai escrever uma ótima *cover letter*!

Em razão da ausência de todos esses elementos, observamos que seu texto não faz parte do rol de gêneros pertencentes à esfera da correspondência, necessitando de várias formulações, como o uso de expressões formulaicas alusivas a essa esfera da comunicação, da menção do seu interlocutor, da disposição de suas ideias e argumentos em diferentes parágrafos (formato de uma carta), de escolhas lexicais mais elaboradas, de um tom mais formal ao texto, entre outros.

Quanto às CD, A3 faz uso do discurso teórico (BRONCKART, 2012), da ordem do expor, e da sequência descritiva (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012) para relatar dados pessoais (nome, idade, interesses) e acadêmicos (menção se seu curso de graduação e habilidades). Sobre as CLD, sua apresentação fica limitada e se constitui, basicamente, de enunciados com o verbo *to be*, cuja construção textual se mostra muito aquém para um aluno que possui uma proficiência linguística em nível mais elevado (*intermediate/advanced level*), fato este que se comprova em suas participações sobre a temática proposta pelo curso. Quanto às inadequações observadas em seu texto, temos a oração “*I’m interested in working with languages studies [...]*”, em que há a presença da forma abreviada do verbo de ligação (*I’m interested in [...]*), recurso bastante utilizado na modalidade oral da LI, indicando informalidade ao texto, o qual deve ser evitado em textos escritos e, neste caso, de cunho profissional. Outra questão diz respeito à palavra *languages*, a qual não pode ser utilizada no plural, uma vez que possui aqui uma função adjetiva e, portanto, diferentemente de um substantivo, não deveria apresentar nenhuma variação em número e gênero.

Com o objetivo de sanar tais problemas, realizamos alguns apontamentos no texto do aluno sobre a utilização deste meio de comunicação, expondo os passos necessários para a condução de sua reestruturação textual. A correção textual-iterativa (RUIZ, 2013) é utilizada e os bilhetes escritos no pós-texto direcionam a atenção de A3 para: maior atenção para a posição do leitor; para as partes que constituem este GP; para a seleção da posição preterida; para a focalização de seu interesses voltados à filosofia da escola; para a menção das realizações acadêmicas mais relevantes relacionadas à vaga ofertada, entre outros.

Além das observações retratadas nos bilhetes, uma das intervenções que mais teve impacto na reconstrução textual foi a participação da ETA, com o compartilhamento de suas experiências e vivências com o GP. Dentre

as muitas inserções realizadas, chamamos a atenção para um conjunto de frases selecionadas, quando da (re)escrita deste gênero.

Para elucidar melhor a discussão que emerge sobre quais informações podem e/ou devem fazer parte dos parágrafos introdutório, desenvolvimento e finalização de uma *cover letter*, equivalente ao que Bronckart (2012) denomina de *plano textual global*, vejamos um trecho do diálogo estabelecido entre os participantes, registrado na Aula 11, o qual retoma alguns dos itens tidos como essenciais na organização do GP. O excerto aqui apresentado está relacionado aos andaimes *focalização da atenção para temas/itens específicos, retomada de falas e conteúdos e socialização de expressões e conteúdos relacionados* (Quadro 26).

Excerto 27

3. ETA: So what kind of content goes in the opening paragraph of a cover letter?
 4. A1: Personal (+++++) information and interests.
 5. ETA: A little bit about yourself, how you found out about the job, what you are interested in it. These are some key phrases that you can use [...] And again, like the video said last week, only use the phrases that you are comfortable with. [...] I think PURSUE is one of my FAVOURITE words. I am PURSUING THIS POSITION [...] because I am pursuing OPPORTUNITIES IN (++) THE FIELD OF LITERATURE. Whatever you're looking for. This is another favorite one MY KEEN INTEREST in this position stands from or comes from [...]. So these are some things that you can use in the opening paragraph. [...] In the main body of the cover letter, what goes in here?
 6. A2: QUALIFICATIONS.
 7. A3: SKILLS.
 8. ETA: Why the company should choose you. These are some of the phrases, you can start with. [...] When you talk about experience, you talk about a job, like my PRIMARY FOCUS RECALLED working with students at the university. [...] So what you have already done this and this, and the POSITION you are applying for WOULD BE THE NEXT STEP in your career path. I actually used this one quite a bit. I believe the COMBINATION OF MY EDUCATION AND EXPERIENCE have prepared me for (++++++) You can also say, when you refer to your résumé in the cover letter, you can just say As you can see in my résumé, I worked as a English teaching assistant which gave skills in this area, this area, and this area. [...] So you wanna say how being a teacher how that prepared you for that job! As indicated in the résumé, my GOAL is, committed to helping students reach full potential. You can say this position would PROVIDE me, would provide the OPPORTUNITY to ACCOMPLISH THIS GOAL. [...] You can use all these strong words which make me the right candidate for this position. You guys know how to say this, but are some ways to say it. [...] Here is a good place to talk about the other skills that you have. [...] Do you guys have any questions about these? Any vocab that you (++) have doubts about?
- (Aula 11 – dia 29 de julho de 2014)

A partir da pergunta proferida pela ETA (frase 3), muitas são as questões que surgem sobre o referido gênero. Além de relatar fatos sobre si, mencionar como tomou conhecimento sobre a vaga ofertada e elencar seus

interesses (frase 5), a ETA alerta para o uso de vocabulário e expressões específicas que, de certa forma, sensibilizam o leitor no momento da seleção do candidato. Ao focalizar os diferentes segmentos que organizam o texto (CD) e de trazer os mecanismos enunciativos e de textualização (CLD), sendo os últimos “responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 21), há uma retomada de discussões anteriores no sentido de reciclar o que havia sido comentado e eliciar diferentes alternativas de reestruturação textual.

Com essa retomada, os discentes abordam novamente os elementos constitutivos da lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007), apontando para seus itens essenciais, como: os interesses do candidato; suas qualificações (frase 6); suas habilidades (frase 7); suas experiências acadêmicas e profissionais (frase 8), inclusive lembrando o nível de proximidade entre os GP *résumé* e *cover letter* (WHITCOMB, 2010).

Além dos apontamentos valiosos proferidos pela ETA, somam-se a utilização dos demais IM, como: as conversas acerca do contexto de produção do GP; as leituras dos textos teóricos; os vídeos assistidos e discutidos no grupo e as atividades (Capítulo 6) que focalizaram questões estruturais, lexicais e gramaticais, todos agindo e interferindo, didaticamente, na construção das ZDP (VIGOTSKI, 2002) dos alunos.

Assim, após todas as inserções realizadas, observemos a PF de A3, a qual se mostra mais elaborada e organizada, contemplando o formato esperado para este GP e evidenciando a interação entre os interlocutores.

Figura 37 - Texto 15: PF da cover letter de A3.

Cover Letter	Transcrição da PF de A3
PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT Student: _____ Date: 12/08 Writing Activity: Cover Letter Final Version Class: _____ Dear Hiring Manager, I am writing to express my interest in the teacher's assistant position listed on the school's website. I am an undergraduate student of Letras at Universidade Tecnológica Federal do Paraná. This job would be a great opportunity to apply my skills and knowledge in the subject, and by helping the teacher with activities, I would be able to not only gain experience in education but also expand my views on teaching and develop new ideas of how we can work with languages. I have a great interest in education and I have been know for always participating in group studies and events that focus on how to improve our education system. Thank you for reading my application. I look forward for an interview opportunity. _____	Dear Hiring Manager, I am writing to express my interest in the teacher's assistant position listed on the school's website. I am an undergraduate student of Letras at Universidade Tecnológica Federal do Paraná. This job would be a great opportunity to apply my skills and knowledge in the subject, and by helping the teacher with activities, I would be able to not only gain experience in education but also expand my views on teaching and develop new ideas of how we can work with languages. I have a great interest in education and I have been know for always participating in group studies and events that focus on how to improve our education system. Thank you for reading my application. I look forward for an interview opportunity.

Fonte: A autora.

A composição de sua PF apresenta alguns dos elementos presentes na lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007) edificada pelos participantes. Desta vez, o aluno escritor inicia seu texto com uma saudação formal, sem mencionar o sobrenome do destinatário, mas pontua a posição de destaque que este ocupa na instituição (*Dear Hiring Manager,*). Além disso, traz consigo: seu conhecimento sobre a vaga ofertada (*[...] my interest in the teacher's assistant position listed on the school's website.*); sua identificação enquanto um aluno de graduação (*I am an undergraduate student of Letras [...]*); sua explicação sobre a oportunidade de trabalho (*This job would be a great opportunity to apply my skills and knowledge in the subject [...]*); seus interesses (*I have a great interest in education*) e sua assinatura. Outros elementos característicos de uma carta, como a data e a saudação final, não são mencionados pelo autor.

Sua reescrita denota mais formalidade e polidez ao texto, o que se deve ao trabalho de análise do contexto de produção do GP, da focalização do plano textual global (BRONCKART, 2003) e dos conhecimentos alusivos ao nível mais superficial do texto, referentes às CLD. Outro detalhe importante a ser mencionado se refere a uma maior complexidade de seu texto, com a utilização de verbos modais e de períodos compostos por coordenação e subordinação.

O primeiro diferencial em sua PF está relacionado às CA, pois A3 estabelece um diálogo com seu interlocutor por meio do vocativo “*Dear Hiring Manager*” e, ao final de sua *cover letter*, o aluno agradece pela leitura realizada (*Thank you for reading my application.*). Com a presença de tais itens, observamos que ambos são apreendidos por A3, muito provavelmente pelas leituras e discussões proferidas no grupo, em que um participante ajuda o outro (VIGOTSKI, 2002) a aprimorar seu texto, contribuindo para um resultado satisfatório.

No que concerne às CD, sua PF é apresentada dentro da estrutura básica para o gênero, em que as seções de contato, núcleo e de despedida (SILVA, 1997) são focalizadas ao longo do texto. O tipo de discurso predominante é o interativo, marcado pela presença de dêiticos de pessoa e de segmentos que remetem ao espaço da interação, conforme aponta sua descrição na primeira linha do segundo parágrafo (*I am an undergraduate student of Letras at Universidade Tecnológica Federal do Paraná.*). Temos, ainda, a utilização de pronomes possessivos de primeira e segunda pessoa (*Thank you for reading my application. I look forward for [...]*), com caracterização de um monólogo escrito (*I am writing to express my interest in [...]*).

No rol das sequências textuais (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012), responsáveis pela heterogeneidade composicional na maioria dos textos, a sequência dialogal (7CLD) é observada, quando de sua saudação inicial (*Dear Hiring Manager,*) e finalização da carta (*Thank you for reading my application.*). No primeiro parágrafo, A3 utiliza a sequência explicativa para dizer a razão pela qual decide escrever a carta (*I am writing to express my interest in the teacher’s assistant position listed on the school’s website.*). Nos parágrafos que constituem o corpo do texto, temos a presença da sequência descritiva, quando A3 retrata o que faz em termos acadêmicos, mencionando seu curso de graduação (*I am an undergraduate student of Letras [...]*). Além desta, a sequência argumentativa é utilizada para justificar sua intenção em participar do processo de seleção (*This job would be a*

great opportunity to apply my skills and knowledge in the subject [...]; I have a great interest in education [...]). Sua tese de que seria um forte candidato à posição ofertada é enfatizada, quando da menção de sua participação em grupos de pesquisa e em eventos acadêmicos (*[...] and I have been know for always participating in group studies and events that focus on how to improve our education system.*).

Com relação às CLD, os mecanismos de textualização aparecem por meio de conexões, contribuindo para a articulação da progressão temática. Há, em alguns momentos, o uso da conjunção coordenativa aditiva *and*, quando das informações referentes ao seu conhecimento sobre a temática educacional (*[...] a great opportunity to apply my skills and knowledge in the subject, [...]*) e sobre suas possibilidades de crescimento intelectual (*[...] expand my views on teaching and develop new ideas [...]*). Em relação às subordinativas, temos a utilização das conjunções correlatas (em inglês, *correlative conjunctions*¹²²), as quais servem para conectar elementos com a mesma função gramatical. O aluno as utiliza para enfatizar o diferencial que esta proposta de trabalho poderia lhe trazer em termos de experiência profissional (*[...] I would be able to not only gain experience in education but also expand my views on teaching [...]*).

Com relação às escolhas lexicais (5CLD), verificamos um aumento do número de substantivos, verbos e adjetivos utilizados, visto que há uma reorganização de suas ideias, razão pela qual novos itens relacionados a sua vida acadêmica e à posição almejada são adicionados. Dentre os adjetivos marcadores de apreciações, utilizados no sentido de enriquecer o que foi dito, citamos “[...] *a great opportunity [...]*”, “[...] *develop new ideas [...]*”, “[...] *a great interest in education [...]*”, presentes nos parágrafos dois e três. Suas opiniões são evidenciadas pelo uso dos verbos “[...] *gain experience in education but also expand my views on teaching and develop new ideas [...]*”, os quais reforçam a tese de que essa oportunidade de emprego acarretaria ganhos em termos pessoais e profissionais.

Sobre os mecanismos de coesão verbal (4CLD), A3 aponta ter domínio dos tempos verbais e realiza construções mais complexas. Temos, assim, a presença do verbo no presente contínuo (*I am writing to express [...]*) no início de seu primeiro parágrafo, o qual é responsável por situar o leitor sobre a razão de seu

¹²² As conjunções correlatas mais utilizadas em LI são *both...and*, *either...or*, *neither...nor*, *not only...but also*, *whether...or*, *as/so...as*.

contato a partir de seu conhecimento sobre a vaga ofertada. Ao longo do texto, os tempos verbais mais utilizados são o presente simples do indicativo e os verbos modais que fazem parte do nível enunciativo. No primeiro caso, este é usado para dar informações pessoais e descrever seus interesses e preferências (*I am an undergraduate student [...]; I have a great interest in education [...]; group studies and events that focus on [...]*) e para finalizar sua carta com uma das expressões mais utilizadas em LI (*I look forward for an interview opportunity.*).

A presença de *would* e *can* marcam as unidades de modalização. As orações com *would* indicam que esta seria uma grande oportunidade de emprego, pois o discente poderia aplicar suas habilidades e conhecimentos anteriores (*This job would be a great opportunity to [...]*), além de ganhar mais experiência e expandir sua visão no campo educacional (*[...] I would be able to not only gain experience in education but also expand my views on teaching and develop new ideas [...]*). Com respeito ao verbo *can*, este focaliza as diferentes possibilidades de se trabalhar com as línguas (*[...] develop new ideas of how we can work with languages.*). Além dos tempos verbais mencionados, A3 faz uso do pretérito perfeito para falar de suas experiências anteriores, as quais se referem a sua participação em grupo de estudos e em eventos relacionados à área acadêmica (*I have been know for always participating in group studies and events that focus on how to improve our education system*). Ao finalizar o seu apontamento nesta oração, A3 mostra interesse em melhorar a situação da educação em nosso País por meio de sua qualificação profissional, com o comentário “[...] *in group studies and events that focus on how to improve our education system*”. Ao utilizar a marca de agentividade designada pelo pronome possessivo *our*, esta contém uma mensagem implícita e generalizada de práticas proferidas pelos cidadãos brasileiros, de julgar, opinar e desejar uma educação melhor e de qualidade para todos. Assim, o aluno escritor não aponta seu posicionamento enunciativo enquanto um autor empírico, mas, também, traz consigo *vozes sociais*¹²³, colocando-se na posição de outros enunciadores.

Com respeito ao progresso do aluno em sua reescrita textual, verificamos que A3 apresenta uma melhora considerável em termos de conteúdo temático, organizadores textuais, coesão verbal, entre outros. Porém, no que tange aos elementos de ordem gramatical, estes ainda necessitam de algumas

¹²³ As vozes sociais podem ser definidas como “as vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto” (BRONCKART, 2012, p. 130).

modificações. Sobre vincular atividades que focalizam aspectos contextuais e linguístico-discursivos dos gêneros, Dolz et al. (2004, p. 97) apontam que esta articulação deve acontecer “de maneira paralela ao trabalho realizado na sequência” e, para que isso seja possível, é necessário que o professor tenha uma boa formação linguística para desenvolver essa intervenção paralelamente às demais atividades propostas na SD.

Quanto às dificuldades apresentadas, estas estão relacionadas às operações morfossintáticas (6CLD), podendo ser observadas nos segundo, terceiro e quarto parágrafos. O primeiro problema encontrado diz respeito à oração com o uso da conjunção correlata *not only...but also* ([...] *I would be able to not only gain experience in education but also expand my views on teaching* [...]), em que o aluno separa o verbo no infinitivo (a forma correta seria *I would be able not only to gain [...] but also expand* [...]). Outro momento de inadequação verbal aparece na frase em que A3 faz uso do pretérito perfeito (estrutura com o *present perfect*) para mencionar realizações anteriores. Nessa situação, a forma do verbo principal no particípio passado deveria ser *known* e, não *know*, cuja forma se refere a ações atuais (presente simples do indicativo), ou ao infinitivo do verbo com *to* (em inglês, *to infinitive*). No parágrafo final (seção de despedida), A3 utiliza o verbo *to look forward to*¹²⁴, perfeitamente adequado para a finalização de sua carta, porém, o uso da preposição está incorreto; este deve ser seguido da preposição *to* e, não, *for*. Com respeito às questões morfológicas, na frase “[...] *to improve our education system*.”, A3 utiliza dois substantivos para se referir ao sistema educacional brasileiro. Como os adjetivos precedem os substantivos em LI, a forma mais adequada para este tipo de construção seria a utilização do adjetivo *educational*.

Quanto às operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013), a que A3 mais utiliza em sua versão final é o acréscimo, em razão de trazer um texto mais elaborado e com conteúdos específicos para cada um dos parágrafos apresentados. Em termos de formato do GP (CD), temos, portanto, a adição de seis novos itens: a saudação inicial; quatro parágrafos e a assinatura do candidato, contendo seu nome e sobrenome.

¹²⁴ Este verbo pertence ao conjunto de *Phrasal Verbs* que são muito frequentes na LI. Na maioria das vezes, esses verbos não podem ser traduzidos literalmente para outro idioma; são geralmente acompanhados de uma preposição, um advérbio ou palavras de uma outra classe gramatical.

Com respeito à temática apresentada nos parágrafos, no primeiro temos a menção de seu interesse na posição ofertada. No segundo parágrafo, A3 aborda um rol de sete (7) itens, os quais versam, basicamente, sobre seus dados acadêmicos. Temos, então: a menção de sua Instituição de ensino; a razão pela qual desejaria trabalhar na escola de línguas; aplicação de seus conhecimentos e habilidades; ajuda aos demais professores; ganho de experiências; expansão de seu campo de visão e o desenvolvimento de novas ideias. No terceiro parágrafo, o aluno aponta seu interesse pela área da educação e menciona sua participação em grupos de estudo e em eventos.

São somente três as supressões realizadas, em que temos: a sua idade, expressando um conteúdo informal para este tipo de carta; a eliminação de suas habilidades ([...] *my skills are in communication.*) e a informação que apresenta a habilitação de seu curso de Letras (*Language studies and English*).

Sobre as substituições realizadas, nossa interpretação se dá acerca do trabalho com o estudo das línguas e com o ensino (linhas 3 e 4 de sua PI) para o item educação, o qual se mostra mais abrangente e permeia toda a temática de sua *cover letter*.

Por fim, os deslocamentos são em torno de três itens: seu nome e sobrenome (da primeira linha de sua PI para o final de sua PF) e seu interesse, cuja informação aparece no início do segundo parágrafo.

Ao finalizar a análise da PF de A3, podemos concluir que, apesar de seu texto final ainda necessitar de alguns ajustes, o aluno escritor alcança seu objetivo de escrever uma *cover letter*, levando em consideração as sugestões orais e escritas proferidas pelos participantes do curso. Sobre esta questão, trazemos as palavras de Ruiz (2013, p. 26) que aponta que o “[...] maior ou menor sucesso do aluno na tarefa de revisão (retextualização) deve inalienavelmente levar em conta a participação efetiva do mediador (o professor) [...]”. No caso de nossa pesquisa, não temos somente a presença do docente como aquele que orienta a caminhada do aluno, mas de todos os envolvidos agindo como mediadores no processo de (re)escrita. Juntamente a isso, os IM utilizados em sala de aula também contribuíram para a viabilização de um texto mais completo e elaborado.

Na sequência, passamos para o segundo momento de nossa análise, em que trazemos um panorama geral das produções escritas acerca dos três GP.

7.3 PANORAMA GERAL DAS ANÁLISES REALIZADAS

A partir das análises descritas nas seções anteriores, apresentamos, aqui, um panorama sobre os GP abordados no curso PWD. Este panorama se refere, em linhas gerais, aos elementos que compõem as listas de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007) de cada um dos GP, tidas como relevantes no momento da escrita/reescrita textual, e ao emprego das operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013) presentes nos textos dos discentes.

Iniciamos nossos apontamentos com o GP biodata.

7.3.1 GP Biodata: Panorama Geral das Produções Escritas

Em resposta à terceira pergunta de pesquisa, podemos afirmar que as biodatas de A1 e A3 foram aprimoradas com base nas sugestões proferidas pelos participantes e pela utilização dos IM que orientaram a reescrita textual. Com respeito às produções de A2, estas não apresentaram diferenças significativas, limitando-se, apenas, ao acréscimo de um elemento coesivo ao seu texto final.

No que concerne aos resultados da análise dos elementos que constituem a lista de constatação¹²⁵ deste GP, verificamos que quase todos são contemplados pelos discentes. O Quadro 30 evidencia que os alunos já tinham conhecimentos anteriores sobre o gênero, não apontando, assim, grandes dificuldades acerca de sua elaboração.

¹²⁵ Os elementos presentes nas PI e PF dos alunos vêm acompanhados da letra X quando contemplados; os itens deixados em branco representam a ausência do item focalizado.

Quadro 30 - GP biodata: panorama dos resultados obtidos.

Gênero Biodata Situação de comunicação e elementos constituintes da lista de constatação	Análise da Pesquisadora					
	1ª versão (PI)			2ª versão (PF)		
	A1	A2	A3	A1	A2	A3
• Nome	X	X	X	X	X	X
• Afiliação	X	X	X	X	X	X
• Informação acadêmica	X	X	X	X	X	X
• Experiências acadêmicas/profissionais	X	X	X	X	X	X
• Áreas de interesse	X	X	X	X	X	X
• Projetos em andamento/finalizados	X	X	X	X	X	X
• Objetivo a que se propõe	X	X	X	X	X	X
• Adequação ao contexto de produção	X	X	X	X	X	X

Fonte: A autora.

Sobre os itens que compõem a lista de constatação do GP em estudo, todos os participantes iniciam suas frases com seus nomes e apontam que são estudantes de uma universidade pública, mencionando, também, alguns dados relativos à formação acadêmica, porém, sem detalhes específicos. No que tange às *experiências profissionais*, somente A1 aponta dados referentes a essa temática, justamente por já ter uma carreira profissional sólida com vários cursos na sua área de atuação. Sobre o item *áreas de interesse*, a ideia central não se distancia da temática profissional e acadêmica e seus interesses estão relacionados ao campo das LE. Porém, em alguns momentos, visualizamos que os alunos vão mais além do que havia sido solicitado, relatando, também, outros interesses, em especial, às artes em geral, como a música e o desenho. No que concerne ao relato de *projetos*, entendemos que este item diz respeito à biodata de todos os alunos. As menções de A1 e A3 são alusivas a projetos já finalizados, como é o caso dos cursos realizados na área da aviação (por A1) e com o trabalho efetivado por A3 em projetos locais durante sua estada no Japão. Com respeito aos *projetos em andamento*, ao se posicionarem enquanto alunos de um curso de graduação em Letras, entendemos que este é um evento que se encontra em processo na vida dos discentes e, portanto, este item também é contemplado em suas produções.

Quanto ao *objetivo*, este não aparece explicitamente no texto, mas, a nosso ver, foi contemplado uma vez que os discentes apresentam seus dados acadêmicos (no caso de A1, com informações sobre sua profissão), fazendo com que o leitor tenha uma ideia clara sobre a posição que eles ocupam na universidade, ou seja, graduandos de um curso de licenciatura em Letras. Além disso, o leitor tem a chance de conhecê-los a partir das informações arroladas, as quais são condizentes com a proposta de uma biodata.

Com relação às CL, os agentes produtores compreendem o contexto de produção do gênero (CA e CS) e contemplam seus elementos e principais características (CD e CLD), as quais implicam o mundo social no qual este GP é produzido e no qual circula.

Sobre a estrutura composicional do gênero (CD), verificamos que as PI e PF dos discentes não apresentam inadequações e estão de acordo com uma padronização estabelecida nos textos (IM) analisados pelo grupo. No que se refere à organização interna da biodata, a sequência prototípica que se destaca é a descritiva (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012) e os textos são construídos predominantemente com a utilização do tipo de discurso teórico (BRONCKART, 2012), da ordem do expor, em que algumas de suas características são exemplificadas no Quadro 31.

Quadro 31 - Biodatas: marcas do discurso teórico.

Características	Marcas linguísticas presentes nas PI e PF
Unidades linguísticas alusivas ao agente produtor	<i>He is interested in language studies [...]</i> (A3) <i>She participated in lab classes about [...]</i> (A1)
Tempos verbais predominantes: presente simples do indicativo, pretérito perfeito	<i>He speaks</i> basic Spanish, and <i>is</i> interested in improving it and learning other languages as well. (A2) <i>He helped</i> with local art projects and <i>received</i> awards [...]. (A3)
Referenciação intratextual: anáforas nominais e pronominais	<i>He</i> studied in Japan for three years, and during <i>his</i> time there, he was a part of [...]. (A3)
Organizadores lógico-argumentativos	<i>He intends to work with translation, but does not discard the possibility [...]; Apart from</i> the Letras area, other interests include art [...]. (A2)
Modalizadores pragmáticos	<i>He intends to</i> work with translation, but does not discard the possibility of [...]. (A2)

Fonte: A autora.

Quanto ao formato do texto, este é apresentado de forma breve e as informações arroladas são dispostas em um parágrafo apenas, vindo ao encontro dos padrões estabelecidos pelos textos de referência (IM). Assim como os outros GP focalizados, esse também apresenta um grau de formalidade, podendo ser alocado, quase exclusivamente, dentro da modalidade escrita da língua.

Ainda com relação às CL, a que recebe mais atenção nas discussões sobre as produções escritas é a CLD, justamente por focalizar as operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (4CLD) e por produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe e morfologia (6CLD). Dentro dos mecanismos de textualização, mais especificamente os organizadores textuais, temporais, concessivos e argumentativos (2CLD), esses perpassam os textos dos alunos, porém, não são utilizados em grande escala. Podemos inferir que isto se deve às poucas articulações requeridas por este GP, uma vez que aspectos mais descritivos, e menos argumentativos, merecem maior destaque neste gênero de texto.

Observamos, ainda, que as produções dos discentes não apresentaram problemas graves de grafia (que afetam a inteligibilidade da mensagem veiculada) e não utilizaram formas abreviadas da língua, mantendo um teor mais formal ao texto. O único caso encontrado está nas produções de A1, ao mencionar sua participação em aulas de laboratório dentro do campo da aviação (*She participated in lab classes [...]*), cuja inserção é aceita pelos participantes do curso e, que, a nosso ver, não afeta a compreensão textual.

Sobre as orientações e sugestões orais proferidas pelos participantes durante a correção coletiva, a reorganização textual de A1, A2 e A3 suscita modificações de ordem estrutural e linguístico-discursiva, como aponta o quadro a seguir.

Quadro 32 - Reescrita da biodata: operações linguístico-discursivas.

Operações linguístico-discursivas empregadas na reescrita do GP biodata					
Acréscimo 1 (A1) 1 (A2) 4 (A3)	Supressão 3 (A1) 6 (A3)	Substituição 1 (A1) 4 (A3)	Deslocamento 4 (A3)	Solicitação de alteração não atendida 1 (A1) 1 (A3)	Alterações realizadas além das sugeridas 0
Número total de alterações realizadas: 24					

Fonte: A autora, com base em Gasparotto e Menegassi (2013).

Como este GP não demanda uma produção textual muito extensa, foram identificados maiores casos de supressão (9 casos), acréscimos (6 casos), substituições (5 casos) e deslocamentos (4 casos). Observamos que as alterações sugeridas foram atendidas e as demais foram realizadas a partir dos IM utilizados, como leituras de textos de referência e discussões sobre o GP.

Com respeito às solicitações não atendidas, temos a posição ocupada por A1 dentro da Força Aérea Brasileira, que se mantém da mesma forma em ambas as produções ([...] *is a military in the Brazilian Air Force* [...]). Outra incidência está presente na PF de A3, ao mencionar sua participação no clube de arte da escola onde frequentou no Japão ([...] *he was a part of the school's art club* [...]), cujo aprimoramento textual poderia ter sido realizado com a menção do verbo frasal *take part in*. Quanto a esse posicionamento dos alunos em não atender a alteração sugerida, pensamos que isto se deve em razão dos discentes não considerarem os apontamentos em seus textos como pertinentes, uma vez que as inserções realizadas parecem ter sido compreendidas por todos.

Apesar das inserções orais versarem quase na sua totalidade sobre os aspectos linguístico-discursivos do GP, decidimos alocar o estudo com este gênero de texto dentro do modelo de *socialização acadêmica* (LEA; STREET, 1998), o qual procura aculturar os aprendizes no mundo da linguagem acadêmica. Além disso, as biodatas de dois dos discentes e da ETA foram publicadas no *Letras Journal* da Instituição, não limitando, assim, os estudos com o GP somente para o contexto de sala de aula, mas para um contexto macro, oportunizando interação e socializando tais informações com a comunidade interna da Instituição, como professores, outros alunos envolvidos no projeto e demais leitores interessados.

As nuances descritas nas produções de A1, A2 e A3 apontam para um caráter maleável e amplo de diferentes temas que podem ser elencados quando construímos uma biodata. Certamente, precisamos ter em mente o contexto de produção em que este GP se insere, a mensagem que desejamos veicular aos possíveis leitores e esta deve estar em estreita relação com o objetivo proposto, o qual deve estar em conformidade com as normas ou regras prescritas pelas pessoas responsáveis pela organização de um livro, *site* de um evento, página virtual de uma universidade, entre outros.

Após o panorama em torno das análises das produções textuais sobre o GP biodata, passamos para nossas considerações acerca do GP *résumé*.

7.3.2 GP *Résumé*: Panorama Geral das Produções Escritas

A análise nos permite afirmar que as produções de A1, A2 e A3 em torno do gênero *résumé* foram aprimoradas e os elementos que constituem a lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007) foram quase todos contemplados. Visualizemos o Quadro 33, referente ao panorama dos resultados obtidos com o estudo do GP.

Quadro 33 - GP *résumé*: panorama dos resultados obtidos.

Gênero <i>Résumé</i> Situação de comunicação e elementos constituintes da lista de constatação	Análise da Pesquisadora					
	1ª versão (PI)			2ª versão (PF)		
	A1	A2	A3	A1	A2	A3
• Informações pessoais	X	X	X	X	X	X
• Qualificações/Educação	X	X		X	X	X
• Experiência profissional	X	X		X	X	X
• Publicações						
• Participação em eventos						
• Habilidades	X	X	X	X	X	X
• Informações adicionais (opcional)	X	X		X	X	X
• Objetivo a que se propõe	X	X	X	X	X	X
• Adequação ao contexto de produção	X	X	X	X	X	X

Fonte: A autora.

O quadro evidencia que as produções discentes se configuram na estrutura apresentada nos textos de referência (IM) analisados. Os itens *publicações* e *participação em eventos*, presentes na lista de constatação (Quadro 17), edificada coletivamente, não fazem parte de suas produções escritas, muito provavelmente porque os graduandos se encontram no início de sua caminhada acadêmica. Com respeito aos demais elementos (Qualificações/Educação, Experiência profissional e Informações adicionais), estes deixam de ser mencionados na PI de A3, mas, são marcas de acréscimos em sua PF, após as sugestões e apontamentos de P e, também, em razão das discussões em sala, das quais o aluno participou, cujas inserções completam adequadamente seu texto.

Diante das leituras realizadas e do comparativo estabelecido com os demais gêneros de texto correlatos (CV e currículo Lattes), verificamos que os discentes não apresentaram dificuldades em torno de sua elaboração, seja na descrição do conteúdo temático, seja no *layout* apresentado (CD). Por este GP ser estruturado em tópicos (BRONCKART, 2012), com uma planificação diversa dos demais GP trabalhados, além de ser um texto curto, em que os dados são postados em itens e subitens, dentro de uma padronização estabelecida nos textos de referência (IM), evidenciamos que os alunos escritores compreenderam o contexto de produção do gênero (CA e CS) e contemplaram seus elementos e principais características (CD e CLD).

O trabalho de refacção textual faz emergir um número maior de modificações, as quais se referem, em sua maioria, à estrutura composicional do gênero. Vejamos o Quadro 34, o qual aponta as operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013) realizadas por A1, A2 e A3.

Quadro 34 - Reescrita do *résumé*: operações linguístico-discursivas.

Operações linguístico-discursivas empregadas na reescrita do GP <i>résumé</i>					
Acréscimo	Supressão	Substituição	Deslocamento	Solicitação de alteração não atendida	Alterações realizadas além das sugeridas
3 (A1) 11 (A2) 25 (A3)	7(A2) 7(A3)	7 (A2) 2 (A3)	1 (A2) 2 (A3)	1 (A1)	1 (A2)
Número total de alterações realizadas: 66					

Fonte: A autora, com base em Gasparotto e Menegassi (2013).

A análise das operações utilizadas pelos discentes nos permite observar que a reestruturação textual se dá, em grande parte, por meio de acréscimos, supressões e substituições de elementos.

O destaque fica para o acréscimo de novas informações nas PF de A2 e A3, como o tópico *Skills*, na PF de A2, e nos itens *Education*, *Language Skills* e *Academic Experience*, no texto de A3. Tais modificações trazem consigo uma expansão de vocabulário em termos de substantivos e adjetivos (*Advanced English*; *text revision*; *General knowledge of computers*), do uso de advérbios (*well*; *not very*

well) e do uso de dêiticos temporais (2012-present; April 2014¹²⁶), além de outras informações que enriquecem suas produções.

As operações de supressão e substituição se voltam em termos dos tópicos arrolados e de palavras inadequadas na composição do GP, como as formas verbais *-ing* (*being, teaching, studying*) e do pretérito perfeito (*worked, joined, took*) para os verbos no presente do modo indicativo (*studies, works*), indicando informações atuais do candidato, e no infinitivo (*to teach, to work*), apontando para seus objetivos futuros, reforçando as características peculiares do GP que se encontram descritas no MDG (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Além das reestruturações sugeridas pelo grupo, temos a presença de uma alteração não solicitada, proferida por A2, quando da menção de sua certificação internacional, informação esta que havia sido mencionada em sua PI, mas que não situava no tempo o período de realização de tal exame.

Os apontamentos direcionados à reestruturação textual realizados por meio de bilhetes interativos (RUIZ, 2013), ou proferidos oralmente pelos participantes, atuando como mediadores (VIGOTSKI, 2002) no processo de ensino e aprendizagem do GP, faz com que os discentes retomem seus textos e realizem modificações necessárias. Este movimento do aluno em voltar ao seu texto, calcado em muitas leituras e nas inserções do outro, vem ao encontro das asserções proferidas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), os quais asseveram que as diferentes formas de intervenção proporcionam o aprimoramento textual. Além disso, concebendo a escrita como o resultado das trocas sociais em um processo de internalização (VIGOTSKI, 2002), a partir da interlocução estabelecida com o outro, em que aspectos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos do GP são discutidos, podemos afirmar que os textos produzidos estão bem escritos e possibilitam uma exteriorização mais precisa das realizações acadêmicas e profissionais de cada um dos alunos participantes.

Em síntese, salientamos que A1, A2 e A3 entenderam o propósito comunicativo do *résumé*, consideraram seu contexto de produção, seus interlocutores e manifestaram as marcas organizacionais e características principais do gênero. Os resultados apontam para textos mais completos e elaborados,

¹²⁶ Em alguns momentos, sentimos dificuldade em precisar exatamente a operação linguístico-discursiva ocorrida nas produções dos alunos. Para exemplificar o ocorrido, citamos o caso da PF de A2, em que no novo item *Certificates*, o *acréscimo* do dêitico temporal *April 2014* poderia, também, ser alocado no rol das *alterações realizadas além das sugeridas*.

refletindo, de certa forma, o trabalho de mediação conduzido nos diferentes momentos em que o GP foi abordado.

Quanto aos modelos de letramento propostos por Lea e Street (1998), salientamos que, por não haver uma circulação de informação sobre o GP dentro do cenário acadêmico e por apresentar características destinadas, especificamente, à questões profissionais, o *résumé* não se enquadra na proposta descrita pelos autores.

Passamos, na sequência, para o panorama geral em torno do GP *Cover Letter*.

7.3.3 GP *Cover Letter*: Panorama Geral das Produções Escritas

As análises das *cover letters* apontam que houve o aprimoramento textual nas produções discentes, cujas inserções realizadas são responsáveis por provocar modificações, fazendo-os refletir sobre seu contexto de produção, sua estrutura organizacional e, sobretudo, sobre a temática apresentada, a qual foi intensificada nas versões finais.

Assim como o que aconteceu com os demais gêneros de texto, o aprimoramento textual das *cover letters* de A1, A2 e A3 também se dá em torno dos elementos que constituem a lista de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007). Quanto às correções, essas aconteceram, em sua maioria, via bilhete interativo (RUIZ, 2013).

O Quadro 35, apresentado na sequência, retoma os elementos elencados como recorrentes e relevantes na construção do GP e, por meio dele, conseguimos ter uma visão geral dos resultados obtidos em torno das produções realizadas.

Quadro 35 - GP cover letter: panorama dos resultados obtidos.

Gênero Cover Letter Situação de comunicação e elementos constituintes da lista de constatação	Análise da Pesquisadora					
	1ª versão (PI)			3ª versão (PF)		
	A1	A2	A3	A1	A2	A3
• Informações pessoais	X	X		X	X	X
• Contato Nome Endereço Número de telefone						
• Saudação inicial		X		X	X	X
• O emprego Conhecimento sobre a vaga Razão de sua escolha				X	X	X
	X	X		X	X	X
• Corpo da carta Habilidades Interesses Experiência Disponibilidade	X	X	X	X	X	
	X	X	X	X	X	X
	X			X		X
				X	X	
• Fechamento				X	X	X
• Saudação final				X	X	
• Assinatura				X	X	X
• Objetivo a que se propõe		X		X	X	X
• Adequação ao contexto de produção		X		X	X	X

Fonte: A autora.

O processo de reescrita textual do GP nos mostra que sua estrutura composicional (CD) apresenta o uso de expressões formulaicas, comuns ao gênero maior *carta* (SILVA, 1997), como as saudações inicial e final, os parágrafos introdutórios e de finalização, além da observação referente à menção da vaga ofertada e da razão pela qual a carta é redigida, itens essenciais que constituem uma *cover letter*.

Dentre os elementos não selecionados, é possível visualizar que os alunos deixam de mencionar itens essenciais ao gênero em suas PI, como as saudações inicial e final, a seção de fechamento e a assinatura do candidato. Tais elementos são, posteriormente, contemplados em suas PF, mas a seção do contato, enfatizada durante o curso PWD, como necessária no momento da construção da lista de constatação, não é mencionada em nenhuma das produções. Pensamos

que tal ocorrência se deve em razão da ausência de uma ênfase às informações pessoais dos interlocutores, uma vez que os textos de referência (IM) analisados continham essa particularidade.

Sobre os dois últimos itens do quadro (objetivo e adequação ao contexto de produção), acreditamos que somente A2 os contempla na PI, em virtude de estabelecer um diálogo com o recrutador, quando da menção da saudação inicial e, ao pontuar seu desejo em trabalhar na escola de línguas. Após as diferentes leituras, discussões e atividades que permeiam o processo de apropriação do gênero, verificamos que todos os discentes atendem aos referidos itens em suas PF, fato comprovado pelo acréscimo de diferentes parágrafos que veiculam temáticas específicas (propósito da carta, interesses do candidato e detalhes sobre a posição ofertada, entre outros).

Quanto à infraestrutura textual do GP (CD), há a utilização do discurso interativo (BRONCKART, 2012), cujas informações não são arroladas em uma única planificação, mas apresentam trechos de várias sequências (ADAM, 2008; BRONCKART, 2012), como ilustra o Quadro 36.

Quadro 36 - Sequências textuais presentes nas *cover letters*.

Sequência textual	Conteúdo	Exemplificações
Dialogal	Saudação inicial	<i>Dear Mr. Silva, (A1)</i> <i>Dear Sir/Madam, (A2)</i> <i>Dear Hiring Manager, (A3)</i>
	Parágrafo inicial	<i>I have learned about it in your website and I really want to work with you because I agree with your philosophy [...] (A1)</i> <i>[...] I think my knowledge of and interest in the English language would make the great teacher you want. (A2)</i> <i>I am writing to express my interest in the teacher's assistant position listed on the school's website. (A3)</i>
	Parágrafo final	<i>Thank you for your time and consideration of taking my resume and qualification. (A1)</i> <i>Thank you for considering me for this very important position. (A2)</i> <i>Thank you for reading my application. (A3)</i>
	Saudação final	<i>Sincerely, (A1)</i> <i>Sincerely yours, (A2)</i>
	Descrição acadêmica/profissional	<i>[...] I work for Brazilian Air Force as an air traffic controller [...] (A1)</i> <i>At the moment I am taking the Letras course [...] (A2)</i>

Descritiva		<i>I am an undergraduate student of Letras [...]</i> (A3)
	Informações acadêmicas	<i>I have already worked with children by helping them with extra classes. (A1)</i> <i>[...] my skills are in communication. (A3)</i>
	Interesses	<i>I am interested in the translation field. (A2)</i> <i>I have a great interest in education [...]. (A3)</i>
Explicativa	Explicação sobre a posição pretendida e o curso de graduação em progresso	<i>I am interested in this job because I want to improve my skills in teaching. (A1)</i> <i>[...] I am taking the Letras course, which prepares Portuguese and English teachers. (A2)</i> <i>I am writing to express my interest in the teacher's assistant position listed on the school's website. (A3)</i>
Argumentativa	Teses apresentadas	<i>I really want to work with you because I agree with your philosophy [...]</i> (A1) <i>[...] this position, however, represents a tremendous opportunity to continue my clear and committed career path. (A2)</i> <i>This job would be a great opportunity to apply my skills and knowledge in the subject [...]</i> (A3)

Fonte: A autora.

As exemplificações citadas nos ajudam a compreender que o GP em estudo contempla uma variedade de sequências, enfatizando a característica do gênero maior *carta* (SILVA, 1997), de combinar diversas proposições na organização do texto (BRONCKART, 2012). A sequência que mais se destaca é a argumentativa, devido à função persuasiva de convencimento do recrutador ao realizar sua escolha pelo candidato que melhor se aproxima dos critérios estabelecidos.

Com relação às CL, as que mais recebem atenção nas produções escritas são as CS, CA e CLD, por mobilizarem conhecimentos referentes ao contexto de produção, às partes constitutivas de uma *cover letter*, sua organização e conteúdos específicos. As CLD são as menos focalizadas em razão dos textos apresentarem elementos de textualização (organizadores textuais, temporais, concessivos, argumentativos) adequados ao GP. No nível enunciativo, as inadequações presentes em suas PI são sanadas, após a utilização de bilhetes interativos (RUIZ, 2013), os quais alertam os agentes produtores sobre a relevância e a necessidade de se promover o diálogo entre emissor e receptor.

No que tange à reestruturação textual, as correções realizadas suscitam modificações discursivas, em que A1, A2 e A3 atendem a maioria das

solicitações sugeridas. O Quadro 35 aponta para o número de operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013) efetuadas.

Quadro 37 - Reescrita da *cover letter*: operações linguístico-discursivas.

Operações linguístico-discursivas empregadas na reescrita do GP <i>cover letter</i>					
Acréscimo	Supressão	Substituição	Deslocamento	Solicitação de alteração não atendida	Alterações realizadas além das sugeridas
5 (A1)	12 (A1)	1 (A1)	4 (A1)	2 (A1)	1 (A2)
11 (A2)	2 (A2)	3 (A2)	5 (A2)	2 (A2)	
13 (A3)	3 (A3)	1 (A3)	3 (A3)	2 (A3)	
Número total de alterações realizadas: 64					

Fonte: A autora, com base em Gasparotto e Menegassi (2013).

Como se pode observar, os acréscimos, seguidos das supressões e dos deslocamentos, se destacam na construção do GP. A nosso ver, as modificações ocorridas se devem, principalmente, ao desconhecimento do gênero pelos alunos participantes do curso, visto que a circulação de uma *cover letter* se volta para uma prática social dos países que falam a LI. Apesar dos discentes terem conhecimento de outros gêneros de texto que fazem parte da esfera da correspondência, como *emails*, por exemplo, GP mais formais, como este, não fazem parte da realidade social e linguística destes graduandos.

Ao analisar as operações linguístico-discursivas, podemos depreender que: os acréscimos utilizados serviram, principalmente, para introduzir novos parágrafos às produções discentes, os quais marcam, de maneira mais enfática, o conteúdo temático; as supressões foram responsáveis por eliminar termos, ou construções mais informais ao gênero, como informações de ordem pessoal e argumentos irrelevantes ao objetivo do GP; os deslocamentos procuraram realocar informações específicas em diferentes parágrafos, as quais se encontravam condensadas em apenas um parágrafo, como o caso da PI de A3.

Quanto às solicitações não atendidas, temos: a questão da data, que não foi mencionada por nenhum dos participantes; a ausência do item *references*, pontuado no bilhete interativo da PI de A1, quando de seu trabalho com aulas extras para um grupo de crianças; a não alteração de A2 sobre o uso verbo *to know English*, em que sugestões de verbos no bilhete interativo poderiam ter sido utilizadas e a saudação final na PF de A3.

A única alteração realizada sem a solicitação de P, ou da ETA, diz respeito ao uso da vírgula na saudação inicial da PF de A2, sinal de pontuação que, de acordo com os textos de referência (IM) analisados, pode, ou não, ser utilizado no momento em que o escritor inicia seu diálogo com o recrutador.

Para finalizar, ressaltamos que, apesar das inadequações mantidas na versão final, principalmente na *cover letter* de A3, essas não afetaram os objetivos comunicativos do gênero, uma vez que os discentes compreenderam seu propósito comunicativo, estabeleceram uma relação dialógica com o seu interlocutor e trouxeram elementos peculiares e marcas organizacionais do gênero. As análises apontam para textos mais elaborados, concretizando o objetivo a que se destinam.

Ressaltamos que, como a *cover letter* apresenta a particularidade de circular no universo profissional, este GP não se enquadra nos tipos de letramento propostos por Lea e Street (1998), os quais conferem práticas de letramento do estudante em contextos acadêmicos.

Considerando a terceira pergunta de pesquisa elencada no início deste trabalho e visualizando os resultados pontuados nas seções 7.3.1, 7.3.2 e 7.3.3, afirmamos que houve o aprimoramento textual em torno dos GP. O trabalho de escrita/reescrita dos gêneros selecionados, realizado sob um viés processual (RAIMES, 1991; GONÇALVES, 2007; MARCUSCHI, 2008; MENEGASSI, 2013), alinhado às atividades (IM) desenvolvidas, às trocas interacionais direcionadas para a construção das listas de constatação e entremeado pelas correções via bilhetes interativos, possibilitaram inúmeras ações dialógicas que favoreceram diferentes possibilidades de alterações na construção textual dos participantes, todos atuando como mediadores.

Caminhando para a finalização deste último capítulo de análise, apresentamos, no quadro a seguir, uma retomada das CL mobilizadas na realização das atividades do curso PWD, descritas no capítulo anterior, juntamente com os tipos de correção predominantes no estudo dos três GP.

Quadro 38 - CL mobilizadas e correções utilizadas.

GP	Trocas interacionais	Correções utilizadas
Biodata	CS, CA, CD, CLD	COLETIVA CLD
Résumé	CS, CA, CD, CLD	DIALOGADA e TEXTUAL- INTERATIVA CD, CLD
Cover Letter	CS, CA, CD, CLD	TEXTUAL-INTERATIVA CS, CA, CD

Fonte: A autora.

No que tange às CL, visualizamos que todas foram mobilizadas ao longo do curso, uma vez que as discussões no grupo focalizaram elementos contextuais, discursivos e linguístico-discursivos dos GP. Cabe ressaltar que, ao assumirmos como base teórico-metodológica a perspectiva dos ISD (BRONCKART, 2012), o trabalho com a escrita acadêmica/profissional deve se voltar para uma articulação das CL, responsáveis pela concretização de ações de linguagem, como as que ocorreram nesse curso de extensão.

No que concerne às correções utilizadas, o quadro aponta que para o GP biodata, a correção coletiva foi a que mais predominou, contemplando, de modo especial, as CLD, cooperando para as operações que tratam da coesão verbal do texto, assim como das demais questões morfossintáticas apresentadas nas produções discentes. Quanto ao GP *résumé*, as correções dialogada (FIGUEIREDO, 2003) e textual-interativa (RUIZ, 2013) focalizaram questões discursivas, no nível macro do texto, as quais apareceram de forma topicalizada, trazendo um formato estético mais elaborado ao gênero em estudo. As alterações proferidas pelos discentes do curso pontuaram, também, para uma expansão vocabular mais expressiva, contemplando as CLD. Sobre o GP *cover letter*, a correção textual-interativa (RUIZ, 2013) foi utilizada de forma mais veemente, trazendo como pontos de discussão e reflexão os aspectos contextuais e discursivos do gênero.

Finalizando nosso terceiro capítulo de análise, achamos pertinente retomar as palavras de Bazerman (2013, p. 3) sobre as questões de escrita, ao proferir que “Quanto mais escrevermos para além dos limites das prescrições burocráticas que nos reprimem, mais ganhamos poder de definição e representação de nós mesmos no mundo letrado”. (BAZERMAN, 2013, p. 3). Acreditamos que, com

a inserção de gêneros pertencentes a uma outra categoria, que não a acadêmica, dentro de uma disciplina voltada para práticas de letramento, fomos ao encontro da necessidade de um grupo de alunos e ultrapassamos para além das prescrições que nos cercam, as quais trabalham com currículos e ementas, por vezes, limitadores, que não nos permitem explorar outras questões igualmente relevantes para a aprendizagem. Indo um pouco mais além, ao abordarmos, principalmente, os GP biodata e *cover letter*, o aprimoramento das produções discentes não ficou somente no nível textual, mas os levou a refletir sobre a forma como eles se representam no mundo, ao realizarem uma avaliação de si e ao passarem esta imagem que têm deles mesmos para o mundo, por meio de seus textos, a qual também é avaliada, pelo outro, em termos de apreciação.

Passamos, na sequência, para as considerações finais de nossa pesquisa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Writing, [...], is activity.
When writing, humans are doing things,
purposeful things, things that transform themselves,
their relation to each other, and their relations to the material world.
The reason for inquiring into writing is to understand what we are doing,
to learn how to do it, to learn to do it better –
and to help others do, learn, understand.
(Charles Bazerman, 2013, p. 7)*

Neste momento, procuramos tecer algumas observações sobre a realização desta pesquisa, cuja tese que defendemos está situada no campo da escrita acadêmica, em que os gêneros de texto da esfera profissional aqui abordados foram utilizados como objetos de ensino e (mega) instrumentos, auxiliando na formação inicial de professores, no caso, graduandos de um curso de Letras de uma universidade pública do estado do Paraná. Este estudo abordou a questão da escrita/reescrita textual sob um viés processual, em que um curso de escrita acadêmica/profissional proporcionou dados empíricos que nos possibilitaram construir o *corpus* de análise.

Como ancoragem teórica, fundamentamos nosso trabalho nos pressupostos vigotskianos sobre questões mediacionais e de interação (VIGOTSKI, 2002), no ISD (BRONCKART, 2012), nas capacidades de linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011), no conceito de gêneros como um sistema de atividades (BAZERMAN, 2011), nas concepções de escrita e reescrita como processo (RAIMES, 1991; GONÇALVES, 2007; MARCUSCHI, 2008; MENEGASSI, 2013) e nas correções classificatória (SERAFINI, 1995), textual-interativa (RUIZ, 2013), com os pares e dialogada (FIGUEIREDO, 2003).

Para sustentar essa proposta, orientamo-nos pela metodologia de pesquisa conhecida como pesquisa-ação (VAN LIER, 1996; BURNS, 1999; THIOLENT, 2003). Como critérios para a análise das trocas interacionais ocorridas, utilizamos os comentários na interação dialógica sobre textos em progresso (GARCEZ, 2010) e os dados de pesquisa. Sobre a análise das produções escritas, essas se pautaram nos critérios de análise textual do ISD (BRONCKART, 2012), nas listas de constatação (BAIN; SCHNEUWLY, 1993; GONÇALVES, 2007) e na

utilização das operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012; GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013).

No que tange aos objetivos de pesquisa, este estudo apresentou como objetivo geral compreender o papel das interações orais e os instrumentos de mediação (textos de referência, exposições orais e intervenções) no processo de produção dos gêneros biodata, *résumé* e *cover letter*. Com vistas a atingirmos esse objetivo, e conforme delineado no capítulo introdutório desta tese, três foram os objetivos específicos que orientaram nossas investigações.

Com respeito ao primeiro objetivo específico de pesquisa, – analisar a configuração das dimensões ensináveis dos gêneros profissionais selecionados por meio da construção de seus modelos didáticos de gêneros – apresentamos os três MDG, referentes à biodata, *résumé* e *cover letter*, os quais foram construídos com o objetivo de orientar o trabalho docente na elaboração de atividades para o curso de extensão PWD. Para tanto, os textos de referência analisados, retirados de fontes diversas, foram apresentados para melhor compreensão do leitor sobre a mensagem veiculada por cada um dos gêneros focalizados. Juntamente a isso, seus contextos de produção e principais características foram determinados, trazendo suas peculiaridades, objetivos e uma organização composicional estabelecida, mais especificamente, pelos grupos sociais em que esses gêneros circulam, sem esquecer, da situação de comunicação a que se destinam.

Entre as questões mais relevantes no estudo dos GP foi a construção coletiva das listas de constatação de cada um dos gêneros de texto abordados. Com base nas leituras e discussões realizadas, essas foram sintetizadas a partir das inúmeras inserções orais dos participantes sobre seus elementos recorrentes que, uma vez acordados no e pelo grupo, passaram a fazer parte do rol de critérios estabelecidos para a atividade de produção escrita, dando subsídios para os alunos no momento da (re)construção textual e oferecendo parâmetros para a avaliação das produções discentes.

Quanto ao segundo objetivo específico de pesquisa, – identificar quais as capacidades de linguagem e os modos de participação dos interlocutores que podem ser desenvolvidos na realização das atividades (duas SA e uma SD) construídas acerca de três gêneros profissionais – apresentamos uma descrição das atividades realizadas nas SA e na SD, as quais propiciaram o contato dos alunos com os GP selecionados e procuraram mobilizar as CL necessárias para a

realização das produções textuais. Tomamos este capítulo como principal em nosso trabalho de análise, cuja transcrição das vozes entrelaçadas nos permitiu observar a existência de vários andaimes utilizados ao longo do curso. O processo dialético que se estabeleceu fez com que as seguintes categorias fossem identificadas: geração de ideias; questionamentos; socialização; estudo de gêneros; correção e retomada. As categorias negociação da interpretação, verbalização de julgamento de valor e sumarização foram denominadas a partir dos agrupamentos propostos por Garcez (2010).

Ao verbalizarem suas opiniões, intenções, sugestões e reflexões sobre a temática profissional, os interlocutores fizeram uso desses andaimes de forma articulada, os quais conduziram todo o trabalho realizado acerca dos GP. Sobre as diversas formas de interlocução ocorridas (ETA-alunos; P-alunos; alunos-alunos; ETA-P), essas apontaram que, fundamentadas nos IM adotados (leitura e discussão de textos teóricos, análise de textos de referência, realização de duas SA e uma SD, das listas de constatação), os participantes atuaram como mediadores na construção do conhecimento.

Em relação aos papéis e posicionamentos assumidos pelos participantes, é possível afirmar que houve mais autonomia e forte participação dos discentes nas inserções realizadas durante as discussões, proporcionando o desenvolvimento de suas potencialidades, que, de acordo com a perspectiva vigotskiana, podem ser transformadas a partir das trocas interacionais com o outro. A interação face-a-face, o diálogo coletivo e em duplas, espontâneo e imediato com este grupo de alunos, apresentou um tipo de comunicação marcada pela expressividade, intencionalidade e rapidez da informação. Essa interação simultânea, em tempo real, em que todos comentam, sugerem e dão suas opiniões a respeito de um determinado tema, ou questão que lhes salta aos olhos, tornou esse contexto mais participativo, com um objetivo comunicativo mais concreto.

Não poderíamos deixar de mencionar que momentos mais tensos de avaliação e de argumentação em relação à fala do outro também ocorreram, pois essa forma de condução das aulas pode apresentar mais assimetria na trocas de turnos, com momentos de interrupção da fala dos participantes. Essa forma de diálogo pode trazer, também, menos equidade por parte dos interactantes, quando da tomada de decisões, por exemplo. Acreditamos que tais questões são relevantes para o crescimento do grupo como um todo, bem como para o caminhar do curso

que se construiu e se fortaleceu com base nas participações, inserções orais e nas experiências compartilhadas. Apesar disso, em nossa avaliação do trabalho realizado, podemos afirmar que houve o envolvimento de todos os participantes ao longo dessa caminhada e tal percepção pode ser confirmada, quando da visualização do número de andaimes identificados nas atividades descritas.

Por ter dado voz aos participantes desta pesquisa, os quais atuaram como interactantes ativos no processo de ensino e aprendizagem dos GP, podemos dizer que houve uma reconfiguração do contexto sociointeracional da sala de aula, modificando os papéis institucionais assumidos pelo docente e pelos alunos. Ao vivenciar uma relação menos hierarquizada e mais independente com respeito à figura do professor, reduz-se, de certa forma, a participação do docente, o qual é visto, muitas vezes, como único interlocutor no contexto educacional. Essa hierarquia, com as diferentes funções que cada membro exerce, não deixa de existir, mas proporciona mais liberdade de diálogo com o outro, tornando a interlocução mais significativa e dando maior autonomia ao aluno, seja em sua participação em sala de aula, seja no momento de sua refacção textual.

As atividades elaboradas, que fizeram parte das SA e da SA, tiveram a função de mediar a ação interativa dos sujeitos envolvidos no processo de escrita e reescrita textual. Estas trouxeram como foco questões contextuais, discursivas e linguístico-discursivas dos GP em estudo, em decorrência da necessidade e do interesse dos alunos pela temática profissional, as quais pontuaram, também, outros gêneros da esfera profissional.

A partir dos resultados obtidos com a utilização dos dois procedimentos (SA e SD), podemos afirmar que ambos permitiram aprofundamento do tema proposto, levaram em conta o conhecimento prévio dos alunos, o interesse dos participantes e proporcionaram atividades de escrita sob o viés processual. A nosso ver, o diferencial no desenvolvimento das atividades realizadas foi alicerçá-las ao modelo de produção textual proposto pelo ISD, com os diferentes módulos, os quais focalizaram as CL a serem mobilizadas. Mas, se tivéssemos que elencar o ponto alto de nossa pesquisa, este seria, sem sombra de dúvidas, a troca interacional entre os participantes, cujas asserções advindas trouxeram, não somente, apontamentos do professor, mas, principalmente, dos demais interlocutores, as quais proporcionaram diferentes olhares do aluno ao seu texto, influenciando, positivamente, em suas produções finais.

No que se refere ao terceiro e último objetivo específico de pesquisa, – avaliar o aprimoramento textual nas produções inicial e final dos alunos, levando em conta as interações orais ocorridas e os instrumentos de mediação utilizados (SA, SD, trabalho colaborativo e coletivo de correção) no desenvolvimento de um curso sobre escrita acadêmica/profissional em LE – o foco de análise não se concentrou, prioritariamente, nos elementos linguístico-discursivos da LI, mas, principalmente, nas questões discursivas e contextuais dos GP, abrangendo, assim, as CL necessárias que envolveram a construção dos gêneros de texto aqui contemplados.

Quanto às correções escritas, a textual-interativa (RUIZ, 2013) se mostrou fundamental para o processo de reescrita textual, uma vez que proporcionou mais interação do aluno com a docente e com o seu próprio discurso. Os bilhetes interativos versaram, mais pontualmente, sobre a organização composicional dos gêneros, cujos apontamentos levaram os graduandos a refletir e a realizar alterações necessárias em seus textos, dando-lhes maior autonomia, para além das observações sinalizadas no pós-texto. Juntamente à utilização dos bilhetes orientadores, a correção classificatória (SERAFINI, 1995) se fez presente em algumas das produções discentes, a qual serviu como recurso norteador para mostrar ao aluno em que local do texto determinadas informações deveriam ser consideradas.

Dentro do processo dialógico em que o curso foi construído, em que o outro teve o papel fundamental de levar o aluno escritor a rever, repensar e reescrever seu texto, ressaltamos que a correção que teve uma posição de destaque foi, certamente, a correção com os pares (FIGUEIREDO, 2001), por ser uma maneira mediacional de discutir as reais intenções do agente produtor, de possibilitar o esclarecimento de dúvidas, de compreender diferentes pontos de vista e de proporcionar a construção de um diálogo entre os interlocutores sobre as informações veiculadas. Como o escopo de nossa pesquisa se voltou, de forma mais veemente, para as questões interacionais, esse modo de correção marcou um forte dialogismo entre os participantes do curso e dos textos com seus agentes produtores, fazendo-os observar as instâncias contextuais, discursivas e linguístico-discursivas que se fazem presentes no processo de reescrita textual.

A partir dos apontamentos e das discussões realizadas, houve a utilização das operações linguístico-discursivas (FABRE, 1987; LEITE, 2012;

GASPAROTTO; MENEGASSI, 2013) pelos alunos, no momento em que efetuaram suas reescritas textuais. Sobre o número de operações realizadas, os acréscimos foram utilizados em maior escala, principalmente para construção dos GP *résumé* e *cover letters*, os quais eram desconhecidos dos alunos.

Com relação às CL, salientamos que não há como medir ou quantificar o desenvolvimento dessas capacidades, mas as interpretamos a partir das participações orais ao longo do processo e das produções escritas realizadas em torno do GP. Tomando como ponto de referência os textos utilizados em sala e as discussões direcionadas à temática profissional e, relacionando o conhecimento novo às experiências prévias dos participantes do curso, podemos dizer que os alunos escritores reconheceram a organização dos gêneros de texto aqui apresentados, obedeceram a um formato textual sócio-construído e trouxeram, em suas produções, suas características próprias, chegando a um resultado satisfatório.

Temos consciência de que a presente pesquisa pode apresentar lacunas, pois é certo que os resultados aqui apresentados restringem-se a um contexto educacional específico, não podendo ser generalizados. Assim, dentre as limitações encontradas em nosso estudo, ressaltamos a questão do tempo, mais precisamente, no número de aulas dedicado ao estudo de cada um dos GP, o qual não foi suficiente, por vezes, para retomar questões mais pontuais. Em razão disso, diminuíram-se as chances de maiores reflexões sobre os gêneros e sobre as retomadas das produções discentes. Isto ocorreu, principalmente, com respeito à reescrita das *cover letters*, as quais demandariam nova revisão e reformulações por parte dos alunos escritores para que se chegasse, o mais próximo possível, do aperfeiçoamento textual em suas versões finais.

Uma segunda limitação foi de não ver o trabalho de escrita dos GP *résumé* e *cover letter* concretizado na vida desses alunos, ou seja, não foi possível verificar se o estudo de tais IM serviram para a colocação dos discentes no mundo profissional.

Sobre as possíveis contribuições de nossa pesquisa de doutoramento, trazemos a questão dos andaimes identificados, os quais podem ser utilizados e ampliados para outras situações interacionais de aprendizagem de línguas, visto a infinidade de diferentes gêneros de texto existentes no contexto acadêmico.

Outro ponto relevante seria a possibilidade de levar o conhecimento sobre a modelização didática de gêneros para outras disciplinas do curso de Letras, como as de escrita acadêmica e das literaturas que compõem nossa grade curricular, a qual serviria de guia para as intervenções docentes no direcionamento de seus trabalhos, ajudando-os a evidenciar as características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas de um determinado gênero, tomando-o não somente como objeto de estudo, mas como instrumento de mediação formativa dos futuros professores.

Esperamos que a pesquisa realizada, embora local e com um número reduzido de alunos, possa contribuir, ainda que de forma tímida, para demonstrar que o trabalho interativo no processo de escrita e reescrita textual em LE no contexto do ensino superior é possível. Relatamos que, ao retomarmos nossas atividades acadêmicas após esse longo período de estudo, desejamos aplicar todos os conhecimentos adquiridos e compartilhados com as novas turmas que virão.

Ao finalizar nossa exposição, gostaríamos de dizer que a sala de aula serve de espaço para exteriorizar os diferentes saberes. Ao possibilitar que os alunos tenham a chance de expressar seus pensamentos no contexto educacional, há uma reconstrução de significados constante.

Como se tornou perceptível ao longo deste estudo, nossa fonte de inspiração está, entre outras leituras, nos trabalhos de Bazerman, cuja contribuição para o campo da escrita é imensa. Ao concluirmos nossa pesquisa, retomamos a epígrafe inicial deste trabalho, ao apontar que, a cada linha, parágrafo ou página escrita de um texto, como este que apresentamos, muitas e incontáveis foram as alterações realizadas, as quais evoluíram substancialmente e deram forma aos nossos pensamentos e palavras. Uma vez refinado, nosso texto poderia, ainda, sofrer novas modificações.

É esse o processo da escrita: único, individual, dialógico e infinito.

REFERÊNCIAS

ABBS; B.; FREEBAIRN, I. **Blueprint one**. Workbook: Longman, 1991.

ADAM, J. M **A linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Les textes**: types et prototypes - récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris: Nathan, 2001.

AGUIAR, A. A. S. **A produção textual em L2 no contexto universitário**: possíveis contribuições do procedimento sequência didática. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, M. T.; CUNHA, M. J. C. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora da UnB, 2004. p. 19-34.

ANJOS-SANTOS, L. M. **Gêneros digitais na educação inicial do professor de língua inglesa como instrumentos para (trans)formação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000176588>>. Acesso em: 06 jan. 2016.

ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. Letramentos acadêmicos: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de Letras. **DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade**, Garanhuns, n. 9, p. 5-37, maio/jun. 2013. Disponível em: <http://www.revistadialogos.com.br/Dialogos_9/Benedito_Camila.htm>. Acesso em: 25 fev. 2015.

BAIN, D.; SCHNEUWLY, B. Por une evaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence. In: PERRENOUD, P.; BAIN, D.; ALLAL, L. **Évaluation formative et didactique du français**. Lausanne: Delauchaux et Niestlé, 1993. p. 51-79. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana/Downloads/unige_34345_attachment01.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2015.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992/1997.

_____; VOLOCHINOV, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BALTAR, M. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2006.

BARRAS, R. **Os cientistas precisam escrever**: guia redação para cientistas, engenheiros e estudantes. 2. ed. São Paulo: T. A Queiroz, 1986.

BARROS, E. M. D. Gêneros textuais e práticas de letramento: a temporalidade verbal no gênero crítica cinematográfica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p. 177-200, 2009.

BARTON, D. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. Oxford, UK: Blackwell, 1994.

_____; HAMILTON, M. **Local literacy**: reading and writing in one community. London: Routledge, 1998.

BARTRAM, M.; WALTON, R. **Correction**: a positive approach to language mistakes. London: Language Teaching Publications, 1994.

BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa, ensino. Tradução de Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Constructing experience**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1994.

_____. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2011

_____. The life of genre, the life in the classroom. In: BISHOP, W.; OSTROM, H. **Genre and writing**: issues, arguments, alternatives. Heinemann, 1997. p. 19-26.

_____. **A rhetoric of literate action**: literate action. Anderson, SC: The WAC Clearinghouse & Parlor Press, 2013. v. 1

_____; PRIOR, P. A participação nos mundos socioletrados emergentes. In: BAZERMAN, C. (Org.). **Escrita, gênero e interação social**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel e Angela Paiva Dionisio. São Paulo: Cortez, 2007. p. 150-197.

_____ et al. **Reference guide to writing across the curriculum**. Anderson, SC: Parlor Press and the WAC Clearinghouse, 2005. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf>. Acesso em: 15 out. 2013.

BEATO-CANATO, A. P. M. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequência didática contextualizada em um projeto de troca de correspondências**. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. Cartas para *pen-pal*: descrição do contexto de produção e da infra-estrutura global de textos produzidos por estudantes brasileiros, norte-americanos e eslovacos. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. p. 123-134.

_____. Compreensão e produção escrita na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). **Gênero de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 57-78.

BELL, J.; BURNABY, B. **A handbook for ESL literacy**. Toronto: OISE, 1984.

BENNETT, S. **The elements of résumé style**: essential rules and eye-opening advice for writing résumés and cover letters that work. New York, NY: Amacom, 2005.

BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 226-234.

BHATIA, V. K. Description to explanation in English for professional communication-application of genre analysis. In: BOSWOOD, T., HOFFMAN, R.; TUNG, P. (Ed.). **Perspectives on English for professional communication**. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1993. p. 133-157.

_____. **Analysing genre**: language use in professional settings. Londres: Longman, 1993.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 208-236.

BORCHARDT, J. K. **Career management for scientists and engineers**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

BORK, A. V. B. **Aprendizagem de língua inglesa no ensino médio**: um estudo empírico com a técnica de dramatização. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

_____; COSTA, I. B. Estudo sobre as sequências textuais no gênero biografia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 7., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Abralín, 2011. p. 285-296.

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

BRAGAGNOLLO, R. M.; MENEGASSI, R. J. Resumo acadêmico: uma experiência mediadora com o gênero na formação docente inicial. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 217-226, Apr./Jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 51/08 – COEPP, de 13 de junho de 2008**. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Campus Curitiba, 2008-2012. Brasília, 2008.

BRAWERMAN-ALBINI, A.; MEDEIROS, V. S. **Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

BRITTON, J. et al. **The development of writing abilities**. London: Macmillan, 1975.

BRONCKART, J. P. **Activité langagière, textes et discours**: pour un interactionisme socio-discursif. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.

_____. Langage et représentations: une approche interactioniste sociale. **Phychoscope**, Genève, n. 6, p. 16-18, 1998.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

_____. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem à Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

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

_____. Gêneros de texto, tipos de discurso e sequências: por uma renovação do ensino da produção escrita. **Revista Letras**, Santa Maria. v. 20, n. 40, p. 163-176, jan./jun. 2010.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2012.

_____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo, Scipione: 2004.

CAZDEN, C. B. **Classroom discourse**: the language of teaching and learning. Portsmouth, N.H.: Heinemann, 1988.

CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. C. G.; FREIRE, M. M. (Org.). **A abordagem instrumental no Brasil**: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

_____. **On didactic transposition theory**: some introductory notes. Marseille, 1989. p. 1-9. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/On_Didactic_Transposition_Theory.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2015.

COHEN, L.; MANION L.; MORRISON K. **Research methods in education**. London: Routledge, 2007.

CONCEIÇÃO, R. I. S. Concepções de letramento e a relação entre a fala e a escrita na visão de professores de língua portuguesa em formação. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIN, M. **Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 133-147.

CORADIM, J. N. **Ciclos reflexivos alternativos**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

CORRÊA, M. L. G. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de português. In: SIGNORINI, I. et al. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 135-166.

_____. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, n. 9, p. 201-211, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59780>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CRISTOVÃO, V. L. L. **O uso de L1 no ensino/aprendizagem de L2: o real x o possível**. 1996. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

_____. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gênero na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001. Disponível em: <http://www4.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: Edux, 2002. p. 31-73.

_____. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 95-106.

_____. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem com base em gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: Edue, 2007a. p. 9-26.

_____. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: Edue, 2007b.

_____. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: Edue, 2008.

_____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

_____. Como trabalhar com gêneros nas aulas de língua estrangeira: Entrevista. **Nova Escola**, São Paulo, 2010a. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lngua-estrangeira/pratica-pedagogica/como-trabalhar-generos-aulas-lngua-estrangeira-vera-cristovao-557786.shtml>>. Acesso em: 10 dez. 2014.

_____. O interacionismo sociodiscursivo em discussão. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 2, n. 3, p. 11-21, ago./dez. 2010b. Entrevista concedida a: Alessandra Augusta Pereira da Silva, Maria Izabel Rodrigues Tognato. Disponível em: <<http://www.fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/view/98>>. Acesso em: 04 jun. 2014.

_____. Gêneros textuais e educação inicial do professor de língua inglesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 705-734, set./dez. 2010c. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/1003/100312.pdf>>. Acesso em 06 out. 2015.

_____. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.

_____. O uso do meio virtual em práticas sociais de leitura e escrita na educação (inicial e continuada) de professores de línguas. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). **Gênero de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 301-321.

_____; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M. et al (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2006. p.37-55.

_____; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 17-39.

_____; TORRES, A. C. G. Gênero textual como instrumento para o engajamento do aprendiz no processo de avaliação escrita. In: MACHADO, L. T.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B. (Org.). **Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas**. Londrina: Eduel, 2006. p. 37-57.

_____ et al. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 9, n. 1, jan./jun. p. 41-76, 2006. Disponível em: <<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/175>>. Acesso em: 28 out. 2014.

_____ et al. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, jan./jun., p. 191-215, 2010.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2nd. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DELCAMBRE, I. Le mémoire de master: ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 569-612, set./dez. 2013. Disponível em:

<<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/1303/130305.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

DELL' ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DENARDI, D. A. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing**. 2009. Tese (Doutorado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente). Programa de Pós-Graduação em Inglês, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

DEVITT, A. Intertextuality in tax accounting: generic, referential, and functional. In: BAZERMAN, C.; PARADIS, J. (Ed.). **Textual dynamics of the professions**. Madison: University of Wisconsin Press, 1991. p. 336-357.

DIAS, R. A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. **Matraga** 16, Rio de Janeiro, p. 203-218, 2004. Disponível em: <<http://www.pglettras.uerj.br/matraga/matraga16/matraga16a16.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2015.

_____. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

_____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trade de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

_____; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses. **Etudes de Linguistique appliquée**, Paris, n. 92, p. 23-37, 1993.

DONATO, N. Collective scaffolding in second language learning. In: LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Org.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood: Ablex, 1994. p. 35-56.

DROGUI, A. P. **Interação no meio virtual e ensino de línguas: análise de uma proposta para a formação de professores de língua espanhola**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2014.

DUDLEY-EVANS, T.; ST JOHN, M. J. **Developments in English for specific purposes**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, R. **Second language acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

_____. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

EMIG, J. **The composing processes of twelfth graders**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 1971.

FABRE, C. La reécriture dans l'écriture: le cas des ajouts dans les écrits scolaires. **Études de Linguistique Appliquée**, Paris, n. 68, p. 15-39, 1987.

FAIGLEY, I. Competing theories of process: a critique and proposal. **College English**, Urbana, IL, 48, p. 527-542, 1986.

FERRARINI, M. A. Conto de fadas didatizado: a construção de um modelo didático do gênero. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 259-272.

_____. **O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, Niterói, n. esp. p. 357-369, 2011. Disponível em: <<http://www.abralin.org/revista/RVE2/14v.pdf>>. Acesso em: 04 maio 2015.

FIGUEIREDO, J. F. Q. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa**. 2001. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/EQMA-652P5L/tese_de_francisco_jos_quaresma_de_figueiredo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 04 ab. 2015.

_____. A aprendizagem colaborativa: foco no processo de correção dialogada. In: LEFFA, V. J. (Org.). **A interação na aprendizagem de línguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 125-157.

_____. **Semeando a interação: a revisão dialógica de textos escritos em língua estrangeira**. Goiânia: Ed. UFG, 2005.

_____. Q. A correção de erros escritos em língua inglesa: do individual ao colaborativo. In: TOMICH, L. M. B. et al. **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 127-146. (Advanced Research in English Series)

_____. Q. A escrita em L2/LE: em busca de temas e de metodologias. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABRALIN, 2009. v. 2., p. 3652-3660. Disponível em: <<http://abralin.org/site/publicacao-em-anaais/abralin-joao-pessoa-2009/>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

FISCHER, A. Sentidos situados em eventos de letramento na esfera acadêmica. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 215-228, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

FLOWER, L. S.; HAYES, J. R. Problem-solving strategies and the writing process. **College English**, v. 39, n. 4, 1977. p. 449-461.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski mediação, aprendizagem e desenvolvimento**: uma leitura filosófica e epistemológica. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

FULKERSON, R. Composition at the turn of the twenty-first century. **College Composition and Communication**, v. 56, n. 4, p. 654-687, 2005. Disponível em: <<http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/moser/eng%207506/Composition%20at%20the%20turn%20of%20the%2021st%20century.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2015.

GARCEZ, L. H. C. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Ed. UnB, 2010.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscópio**, Vale do Rio dos Sinos, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.04>> Acesso em: 09 out. 2014.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2. ed. London: The Farmer Press, 1996.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. 2007. Tese (Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Línguas) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2007.

_____. As listas de controle/constatações como ferramentas para a reescrita de gêneros. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIN, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 21-36.

GUIMARÃES, A. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidade. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006.

GUIMARÃES, A. M. M.; CORDEIRO, G. S.; AZEVEDO, I. C. M. Realidade sociais diferentes e gêneros textuais: duas experiências do contexto escolar brasileiro. **Revista Moara**, Belém, n. 26, p. 53-77, ago./dez. 2006.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.

HASWELL, R. H. Teaching of writing in Higher Education. In: BAZERMAN, C. **Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text.** Routledge, 2010. p. 331-346.

HYLAND, K. Genre-based pedagogies: language, literacy and L2 writing instruction. **Journal of Language Second Writing**, New York, v. 16, p. 148-164, 2007.

_____. ESP and writing. In: PALTRIDGE, B.; STARFIELD, S. **The handbook of English for specific purposes.** London: John Wiley & Sons, 2013. p. 95-113.

KATO, M. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KEMMIS, S.; McTAGGART, R. (Ed.). **The action research planner.** 3th ed. Geelong: Deakin University Press, 1988.

KHUNKITTI, W. **Genre analysis of book reviews in journals in the English language field.** 2005. These (Master of Art) - Kasetsart University, 2005.

KINCHELOE, J. L.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____; MATENCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber.** 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

KNOBLAUCH, A. A.; MATSUDA, P. K. First-year composition in the twentieth-century US Higher Education: a historical overview. In: FRIEDRICH, P. **Teaching academic writing.** New York: Continuing International Publishing Group, 2008. p. 3-25.

KOCH, I. V. **A inter-ação pela linguagem.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____; SILVA, M. C. P. S. Atividades de composição do texto falado: a elocução formal. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (Org.). **Gramática do português falado.** Campinas: Unicamp/Fapesp, 1996. p. 379-410.

KROLL, B. Considerations for teaching an ESL/EFL writing course. In: CELCE-MURCIA, M. (Ed.). **Teaching English as a second or foreign language.** Cambridge: Cambridge, 2001. p. 219-232.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. Disponível em: <<http://m.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

LABELLA-SANCHES, N. Análise de necessidades com base em gênero para orientar a produção de material didático em espanhol: gêneros profissionais do ramo imobiliário. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 635-660, 2014.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros de texto, capacidades de linguagem e sistema de atividades**. 2015. No prelo.

LALANDE, J. F. Reducing composition errors: an experiment. **The Modern Language Journal**, Madison, v. 66, p. 140-149, 1982.

LANFERDINI, P. A. F. **O trabalho (agir) docente no processo coletivo de planejamento e elaboração de uma sequência didática para o ensino de língua inglesa**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000177959>>. Acesso em 05 jun. 2015.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. Uma proposta de elaboração de sequência didática para o ensino de LI e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DOS GÊNEROS TEXTUAIS, 6., 2011, Natal. **Anais...** Natal: SIGET, 2011. Disponível em: <[http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Priscila%20Azevedo%20da%20Fonseca%20Lanferdini%20\(UEL\)%20e%20Vera%20L%C3%BAcia%20Lopes%20Cristov%C3%A3o%20\(UEL\).pdf](http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Priscila%20Azevedo%20da%20Fonseca%20Lanferdini%20(UEL)%20e%20Vera%20L%C3%BAcia%20Lopes%20Cristov%C3%A3o%20(UEL).pdf)>. Acesso em: 15 out. 2013.

LANKSHEAR, C.; McLAREN, P. (Ed.). **Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern**. New York: State University of New York, 1993.

LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LAUER, J. M. Rhetoric and composition studies: a multi-modal discipline. In: ENOS, T.; BROWN, S. C. (Ed.). **Defining the new rhetorics**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1993. p. 44-54.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Dorchester on Thames, v. 23 n. 2, p. 157-172, 1998.

LEE, I. Peer Reviews in a Hong Kong Tertiary Classroom. **TESL Canada Journal**, Calgary, v. 15, n. 1, p. 58-69, 1997.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Edufsc, 1988. p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

_____. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003.

LEITE, E. G. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygange, 2006. p.73-84.

LOUSADA, E. G. Produção escrita em francês como segunda língua: uma experiência baseada em gêneros textuais. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 160-174, 2009. Disponível em: <http://gel.locaweb.com.br/revistadogel/volumes/6/RG_V6N2_T08.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2015.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 237- 259.

_____; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/linguagem-em-discurso/0603/060309.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 123-152.

_____; BRITO, C. O agir de enunciadores em questionários de pesquisa. In: COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. (Org.). **Linguagem e desenvolvimento: perspectivas epistêmicas e praxiológicas**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, 2008.

_____; BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; ABREU-TARDELLI, L. S. (Org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 1-77.

_____; GUIMARÃES, A. M. M. O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O ensino e a aprendizagem dos gêneros**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42.

_____.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____ et al. **Gêneros textuais & Ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Y.H. Lucerna Ltda, 2005.

MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação de professores. **The Specialist**, São Paulo, v. 17, n. 1, p.1-18, 1996.

MARCUSCHI, L. A. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, I. G. V. (Org.). **Gramática do português falado**. Campinas: Edunicamp, 1997. p. 95-130.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000/2001.

_____. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 17-31.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n2/05.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015.

MARTIN, J. R. **English text: system and structure**. Philadelphia: John Benjamins, 1992.

_____. Grammar meets genre: reflections on the Sydney School. **Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association**, Sydney, v. 22, p. 47-95, 2000.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Atividades de (re)textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-12, 2002. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/cespuc/RevistasScripta/Scripta11/Conteudo/N11Parte01art08.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2015.

_____. **Leitura e produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MELO, L. C.; GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R. Escrita acadêmica na escrita reflexiva profissional: citações de literatura científica em relatórios de estágio

supervisionado. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 1, jan./jun., p. 95-119, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n1/a07v8n1>>. Acesso em: 28 ago. 2014.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita**: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. Tese (Doutorado em Filologia e Linguística Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Assis, 1998.

_____. Interação, escrita e metacoscienza na formação inicial de professores. **SIGNUM**, Londrina, n. 9, n. 2, p. 151-168, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/viewFile/3943/31> 52>. Acesso em: 10 out. 2014.

_____. Concepções de escrita. In: SANTOS, A. R.; RITTER, L. C. B; MENEGASSI, R. J. (Org.). **Escrita e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

_____. A revisão de texto na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIN, M. (Org.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 105-131.

MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, Champaign, v. 70, p. 151-176. 1984.

MIRANDA, F. **Textos e gêneros em diálogo**: uma abordagem linguística da intertextualização. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

MITCHELL, C. Quebrando as convenções do ensaio na aula de expressão escrita: poesia narrativa: uma análise textual de resposta, significado e forma. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.2, p.531-558, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/87>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p.13-44.

_____. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-37.

MONDADA, L.; DOEHLER, S. P. Second language acquisition as situated practice: task accomplishment in the French second language classroom. **The Modern Language Journal**, Champaign, v. 88, n. 4, p. 501-518, 2004.

MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Redação acadêmica: princípios básicos**. Santa Maria: Imprensa Universitária, 2001.

_____. Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-4502008000200007>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MURADAS, P. M. **A escrita em inglês do gênero biotada por meio de colaboração online em turmas numerosas do ensino médio: um estudo de caso**. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/MGSS-9BLNM4/disserta__o_patricia_final_02.09.13.pdf?sequence>. Acesso em: 12 jun. 2014.

MURRAY, D. Teach writing as a process not a product. **The Leaflet**, London, p. 11-14, 1972.

NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

OLIVEIRA, E. F. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos do ensino superior. II ENCONTRO MEMORIAL DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, 2., 2010, Mariana, MG. **Anais...** Mariana, Mg: UFOP, 2010. p. 1-10. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/memorial/trab_2/1113.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2014.

OLIVEIRA, E. G. A argumentação na antiguidade. **SIGNUM**, Londrina, n. 5, p. 201-214, dez. 2002.

_____. Argumentação: da Idade Média ao século XX. **SIGNUM**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 109-131, dez. 2004.

_____; CORDEIRO, I.C. Elementos argumentativos na construção textual. In: SELLA, A.F. (Org.). **Percorrendo estudos linguísticos e práticas escolares**. Cascavel: Edunioeste, 2009. p. 65-94.

OLIVEIRA, F. **Transposição didática do gênero vídeoclipe de anúncio publicitário institucional para o ensino de inglês em um curso técnico em meio ambiente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

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

PAIVA, V. L. M. O. Feedback em ambiente virtual. In: LEFFA, V. J. (Org.). **A interação na aprendizagem de línguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 219-254.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para la enseñanza de la producción de textos. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 2, p. 31-41, 1996.

PAULUS, T. M. The effect of peer and teacher feedback on student writing. **Journal of Second Language Writing**, New York, v. 8, n. 3, p. 265-289, 1999.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000144668>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

RAIMES, A. Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 25, n. 3, p. 407-430, 1991. Disponível em: <http://www.personal.psu.edu/kej1/APLNG_493/old_site/raimes.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2015.

RAMOS, R. C. G. Biodata: desenvolvimento da escrita acadêmica em um curso semipresencial de língua inglesa. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **Gêneros textuais**: teoria e prática de ensino em LE. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 63-97.

REGO, T. C. **Vygotski**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REID, J.; LINDSTROM, M. **The process of paragraph writing**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1985.

REIS, S. Valorização do professor? uma leitura resistente de um texto unidirecional. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.13, n.2, p.495-523, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/66/39>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

RIOS-REGISTRO, E. S. **O conto na interface língua, literatura de língua inglesa e formação de professores de língua inglesa**: uma proposta mediada pela produção de sequências didáticas. 2014. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2014.

ROJO, R. H. R. Letramento escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. **Revista da ANPOLL**, São Paulo, v. 11, p. 235-262, 2001.

_____. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

_____. **As relações entre fala e escrita: mitos e perspectivas**. Belo Horizonte, MG: CEALE, 2006. v. 1.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola: uma proposta textual-interativa**. São Paulo: Contexto, 2013.

RUSSELL, D. et al. Exploring notions of genre in “Academic Literacies” and “Writing Across the Curriculum”: approaches across countries and contexts. In: BAZERMAN, C.; BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. (Ed.). **Genre in a changing world**. Fort Collins: The WAC Clearinghouse & Parlor Press, 2009. p. 395-423.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 19-34.

_____; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 7. ed. São Paulo: Globo, 1995.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas da fala”. In: SIGNORINI, I. et al. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

SILVA, J. Q. G. **Um estudo sobre o gênero carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade na escrita dos textos**. 2002. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

SILVA, K. A. A (trans)formação inicial do professor de línguas: investigando a possível relação entre as teorias dos gêneros e as competências desejáveis. **Revista Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 259-283, jan./jun. 2010.

SILVA, R. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel da escrita e leitura de resenhas críticas de livros, filmes e CD na educação inicial do professor de língua inglesa. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 10, n. 1, p. 193-215, jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/4104/2647>>. Acesso em: 04 out. 2015.

SILVA, V. L. P. P. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I. V.; BARROS, K. S. M. (Org.). **Tópicos em linguística de texto e análise da conversação**. Natal: Edufrn, 1997. p. 118-124.

SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOARES, D. A. **Produção e revisão textual**: um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/275/27502502.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2015.

SOLES, D. **The essentials of academic writing**. Stamford: Wadsworth Cengage Learning, 2010.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. O ensino como trabalho. In: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 81-104.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Literacy and development: ethnographic perspectives on schooling and adult education. In: _____. (Ed.). **Literacy and Development: Ethnographic perspectives**. London and New York: Routledge, 2001.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, Londres, v. 5, n. 2, maio, 2003.

_____. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p541/18448>>. Acesso em: 18 fev. 2015.

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

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

SWEROLOW, J. The power of writing. **Official Journal of National Geographic**, Washington, v. 196, n. 2, p. 110-132, 1999.

TAVARES, R. R. Estratégias de negociação da imagem em sala de aula de língua estrangeira. In: LEFFA, V. J. (Org.). **A interação na aprendizagem de línguas**. Pelotas: Educat, 2003. p. 75-100.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TONELLI, J. R. A.; ALONSO, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gênero histórias infantis: uma abordagem para o ensino da língua inglesa para crianças. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: Eduel, 2007. p. 47-63.

TONELLI, J. R. A. **A 'dislexia' e o ensino aprendizagem da língua inglesa.** 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2012.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução retextualização:** a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: Edufu, 2003.

TSUI, A. B. M. **Introducing classroom interaction.** London: Penguin, 1995.

VAN LIER, L. **Interaction in the language curriculum:** awareness, autonomy, and authenticity. London: Longman, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VILLAMIL, O. S.; GUERRERO, M. C. M. Assessing the impact of peer review on L2 writing. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 19, n. 4, 1998. p. 491-514.

VINEY, B. **The history of the English language.** Oxford University Press, 2008.

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic:** trade secrets of a professional résumé writer. 4th ed. Indianapolis: JIST Publishing, 2010.

WHITE, R. Approaches to writing. **Guidelines**, v. 6, 1981. p. 1-11.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, Oxford, v. 17, n. 2, 1976. p. 89-100.

ZEMACH, D. E.; RUMISEK, L. A. **Academic writing:** from paragraph to essay. London: Macmillan Education, 2005.

APÊNDICES

CD-ROM

APÊNDICE A

Sequência de Atividades e Sequência Didática

PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT / Handout 1

Student: _____ **Date:** _____

Objective: Getting to know what the course based on three professional genres is all about.

Genre is a French term derived from the Latin *genus, generis*, meaning "type," "sort," or "kind." It designates the literary form or type into which works are classified according to what they have in common, either in their formal structures or in their treatment of subject matter, or both.

(http://academic.brooklyn.cuny.edu/english/melani/lit_term.html)

PART I

1. Look at the list of academic genres below and tick () the ones you know and the ones you have already written. (Adaptação da Seção 1 do livro *Planejar textos acadêmicos* (MACHADO; LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2005, p. 17-21).

() Article	() Dissertation	() Book Review
() Thesis	() Final Paper (TCC)	() Research Project
() Abstract	() Others	

2. Write about the following topics:

- a. What do you know about the academic genres that you have just ticked? Did you have any difficulties in writing the text that belongs to a specific academic genre?

- b. Did you follow any steps/sequences when you wrote it?

- c. Do you think it is important to know about the parts that constitute an academic article, for example?

- d. When you read an abstract for a conference, for instance, which elements do you think are considered essential in a genre like that? What message do you think it should convey?

- e. When you have to write an abstract, do you look at samples? Explain.

() yes () no () sometimes

Homework:

Look for some academic texts you have already written and read them again. What do you think of them now? Would you make any changes? Would you write them in a different way?

PART II

1. In the following activities, let's consider these three academic genres. Read the examples (genres) below and match them with its corresponding definition:

1. **Harry Kuchah** has worked for 14 years as ELT teacher trainer and inspector at primary and secondary levels in Cameroon. He is Teaching Fellow in Applied Linguistics in the School of English, University of Sheffield and currently completing his PhD research at the University of Warwick. His interests are in teaching and researching young learners, context-appropriate ELT methodology, teaching large and multi-grade classes, learner autonomy and teacher development. He has published widely about the African ELT context. (<http://resiq.weebly.com/1/category/research/1.html>). Access on Feb 18, 2014.

2. **John Applicant**
 1 23 Main Street
 Albany, NY 12345
 (111) (111 -1111)
 John.Applicant@email.com

Experience

Office Manager
National Painting Society, New York, NY
June 2007 - Present

- Maintenance of office library, including cataloging, distribution, and record keeping
- Assuring office is neat, and stocked with necessary tools for functionality
- Assist with planning and execution of all society events
- Management of summer interns including interviewing, tasks delegation, and scheduling

Administrative Assistant

Saratoga Springs City Hall, Saratoga Springs, NY

September 2003- May 2004

- Perform filing, data management, drafting and editing short office memos
- Assist with all other office administrative duties

Office Assistant

Skidmire College, Saratoga Springs, NY

September 2002- May 2004

- Inputting data, office errands, internship and alumni updates
- Scheduling appointments and assisting students with registration and finding information

Education

Hunter College

May 2002

Bachelor of Arts in English, department honors

Skills

- Experience with maintaining office budget
- Ability to work with several operating systems, including Windows, Mac OSX and Linux

3. Dear Ms. Brown,

I am interested in applying for the office assistant position that was listed on CareerBuilder.

I have experience in scheduling appointments, communications with clients, and I am familiar with a variety of phone systems. My communication skills are excellent and I have training on a variety of software programs and systems.

I believe that I would be an asset to your office. This position would provide me with the ideal opportunity to assist at your organization and to expand my administrative skills.

My schedule is flexible, and I would be available to work at your convenience.

I hope to schedule an interview at a mutually convenient time. I look forward to speaking with you.

Thank you for your consideration.

Sincerely,

John Parker
 123 Any Street
 Anytown, CT 11112
 Email: firstlast@gmail.com
 Cell: 555-124-1245

() A **Cover letter, covering letter, motivation letter, motivational letter** or a **letter of motivation** is a letter of introduction attached to, or accompanying another document such as a *résumé* or *curriculum vitae*. Job seekers frequently send a cover letter along with their *curriculum vitae* or application for employment as a way of introducing themselves to potential employers and explaining their suitability for the desired position. Employers may look for individualized and thoughtfully written cover letters as one method of screening out applicants who are not sufficiently interested in their position or who lack necessary basic skills. (http://en.wikipedia.org/wiki/Cover_letter). Access on Oct 12, 2013.

() A **Biodata** is a commonly used term in industrial and organizational psychology for biographical data. Biodata is defined as "...factual kinds of questions about life and work experiences, as well as to items involving opinions, values, beliefs, and attitudes that reflect a historical perspective." Since the respondent is limited to replying to the questions posed to them, there are elements of both biography and autobiography. The basis of biodata's predictive abilities is the axiom that past behaviour is the best predictor of future behaviour. (<http://en.wikipedia.org/wiki/Biodata>). Access on Oct 10, 2013.

() A **Résumé** (/ˈʁɛzʊmeɪ/, *REZ-u-may* or /ʁɛzʊˈmeɪ/); is a document used by persons to present their backgrounds and skills. Résumés can be used for a variety of reasons, but most often they are used to secure new employment. A typical *résumé* contains a summary of relevant job experience and education. The *résumé* is usually one of the first items, along with a cover letter and sometimes an application for employment, which a potential employer sees regarding the job seeker and is typically used to screen applicants, often followed by an interview. The *résumé* is comparable to a *curriculum vitae* (CV) in many countries. However, it is substantially shorter than a CV in Canada, the USA and Australia. (<http://en.wikipedia.org/wiki/Résumé>). Access on Oct 10, 2013.

2. Discuss the following questions with a friend:

- a. Have you seen these genres before?
- b. What are they related to?
- c. What kind of information do they convey?
- d. Do they have anything in common?
- e. Do we have anything similar in Portuguese? If YES, what are the similarities/differences?
- f. Other comments.

PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT / Handout 2**Student:** _____**Date:** _____**Objectives:**

- Compare the biodatas (samples) in both languages (Portuguese and English), identify the main elements that characterize them;
- Students are supposed to produce their own biodatas based on the samples studied.

1. Look at the text samples on biodatas in both languages. The questions below will help you think about their structure, contexts of production, their purposes, and so on. They will serve like a guideline for you.
Discuss them with a partner.

- a. Who wrote the text?
- b. Who is the reader?
- c. What is the objective of the text?
- d. What kind of information do they convey?
- e. Where were they published?
- f. Where can you see texts like that? In what contexts would you find biodatas?
- g. Do you have this information in your CV Lattes?
- h. Do these texts follow any sequences in terms of structure?
- i. What are the main elements/characteristics you can notice from these samples?
- j. Based on the samples you have, can you list any differences between the texts in Portuguese and the ones in English?
- k. Other comments.

2. Based on the analyzed biodata samples, write your own biodata telling the facts that constitute your academic/professional life. If you need to take a look at some information, do not hesitate to check your CV Lattes.

PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT / Handout 3**Student:** _____**Date:** _____**Objectives:**

- Have an oral discussion about the students' written production recalling the main elements that characterize biodatas.

1. Last class we read and analyzed a variety of biodatas written both in Portuguese and in English. We could notice some differences in the samples presented, but most of them had a similar structure and all of them aimed at conveying a message. Do you remember? What message was it?

2. In terms of their structure and based on what we have discussed before, can you recall the elements which can be used to compose this genre?

3. Now, let's take a look at what our classmates' have just written on their biodatas and discuss them in the group. In order to improve your friends' written production we can make suggestions. To do so we could keep in mind some of these ideas:

- a. The writer's personal information (introduction or at the end of the text);
- b. Order of elements (word order);
- c. Lexical items (suitable words and phrases)
- d. Grammar (verb tenses, conjunctions, adverbs);
- e. Any extra information to be added? To be taken out of the text?

4. What is your opinion/impression (positive or negative) about the activity we have just done?

We would like you to make some comments on that!

PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT / Handout 4

Student: _____

Date: _____

Objectives: Identify the main problems found in the students' first written productions and correct them to make them more fluent and accurate.

1. Look at samples 1, 2 and 3. There is something missing in them. What is it? How can you correct them? What should you use or say instead?

Sample 1

Started administration at Universidade Estadual de Londrina (UEL), but decided to pursue other options.

Sample 2

Is also a participant in a Portuguese studies for foreigners group (GEPFOL) in the same university. Is currently an autonomous orthographical corrector...

Sample 3

In 2013 had two articles published in the Journal UTFPR News Letters...

Problem: _____

Correction (possibilities):

2. Sample 4 presents a series of activities done. What do you notice about these sentences? Is there any way of connecting them?

Sample 4

She also completed an English Course for Aviation. She is also a student from Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). She participated in lab classes about ...

Problem: _____

Correction (possibilities):

See extra information on conjunctions.

3. Our next sample presents the number of hours related to a course done by one of the participants. How would you say this in a different way?

Sample 5

... she participated in the activities of a native speaker of English, a program founded Fullbright, during 50 hours in total.

4. Let's take a look at the difference in usage between **during**, **for**, and **while**.

The prepositions **during**, **for**, and **while** are often used with time expressions.

How to use *during*

during is a *preposition* which is used before a *noun* (**during** + *noun*) to say when something happens. It does not tell us how long it happened. For example:

"Nobody spoke **during** the presentation."

"We get plenty of snow here **during** the winter."

How to use *while*

While is used to talk about two things that are happening at the same time. The length of time is not important. Remember that **while** is used with a *subject* and a *verb* (**while** + *subject* + *verb*). For example:

"The phone rang **while** I was watching TV."

"I met him **while** we were studying in the library."

How to use *for*

For is a *preposition* which is used with a period to say how long something goes on:

"Simon has been sleeping **for** 8 hours."

"We waited **for** 30 minutes outside your house."

I've been meaning to call you ____ some time.

☐ for ☐ during ☐ while

He fell asleep ____ the meeting.

☐ for ☐ while ☐ during

We all stayed inside ____ the storm.

☐ during ☐ for ☐ while

Someone stole my bag ____ I was riding on the train.

☐ during ☐ for ☐ while

Bats sleep ____ the day.

☐ while ☐ during ☐ for

They've been out of the office ____ ages.

☐ while ☐ during ☐ for

He kept talking to me ____ I was trying to read.

☐ during ☐ for ☐ while

(Available at <http://www.ecenglish.com/learnenglish/lessons/how-use-during-for-and-while>). Access on May 25, 2014.

5. Now look at your biodatas again and see what kind of modifications you can make. What would you omit, include or change?

Do not forget to consider the reader, the purpose of your text, the channel where the message will be conveyed and the most relevant information you should say about yourself.

PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT / Handout 5

Student: _____ **Date:** _____

Objectives: Identify, compare and analyze the elements that comprise the professional genres *CV Lattes* and *résumés* in both languages (Portuguese and English).

1. When we look at the site <http://lattes.cnpq.br/>, it is possible to check out the CV Lattes of many different scholars who post their educational and professional life in there. By analyzing the samples we have, and also based on your own information, what are the main parts that comprise this platform?

2. After checking them out, let's try to complete the table below (context of production).

PHYSICAL CONTEXT	SOCIAL SUBJECTIVE CONTEXT
Sender	The sender's social position
Receiver	The receiver's social position
Place of text production	
Moment of production	
Support	Interactional objective

3. When we compare the samples we have (*CV Lattes* and *Résumés*), do you think it is correct to say that they have the same goal? What are the main differences you have noticed in the examples we have just analyzed?

4. When you are looking for a job one of the first goals is to equip yourself with the right tools. Based on what we have seen so far and on Leigh's own experiences and talks during our meetings, take the following quiz and see whether these statements are True or False (T / F).
- a) Employers and candidates view *résumés* as having the same purpose. T / F
 - b) A *résumé* is all you need to get a job. T / F
 - c) A *résumé* is most effective when it precedes your interview with the hiring manager. T / F
 - d) *Résumés* are read thoroughly. T / F
 - e) You will need a *résumé* to land a job. T / F

(Adaptação da atividade publicada no livro *Resumé magic: trade secrets of a professional resumé writer*, Whitcomb, 2010)

5. Read the statements related to the quiz (extra file) and in groups, let's now discuss what the statements say about the exercise above. Were you right????
6. Now we are going to watch a video called **Writing your résumé** with Rich Alexander. (http://www.youtube.com/watch?v=KbZ5_ar4Dj0. Access on May 30, 2014). Answer these questions according to what he suggests.
- a. Why does he decide to talk about this topic?
 - b. According to him, what is the purpose of writing a *résumé*?
 - c. He says a person can have more than one *résumé*. Why?
 - d. Is it a good idea to mention your previous job?
 - e. Do you have to include all your professional life in it?
 - f. What does he say about grammar, spelling in the body of the text?

So what are the 10 basic rules which he considers as relevant while writing your *résumé*? Discuss them with a friend. Which is the most and the least important for you?

*A **résumé** (*/ˈʀɛzʊmeɪ/, REZ-u-may or /ʀɛzʊ'meɪ/*) also spelled 'resumé' or 'resume' is a document used by persons to present their backgrounds and skills. Résumés can be used for a variety of reasons, but most often they are used to secure new employment. A typical résumé contains a summary of relevant job experience and education. The résumé is usually one of the first items, along with a cover letter and sometimes an application for employment, which a potential employer sees regarding the job seeker and is typically used to screen applicants, often followed by an interview. The résumé is comparable to a *curriculum vitae* (CV) in many countries. However, it is substantially shorter than a CV in English Canada, the U.S. and Australia.

A **job hopper is someone who works briefly in one position after another rather than staying at any one job or organization long-term.

PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT / Handout 6

Student: _____

Date: _____

Objectives:

- Revise the elements that comprise the professional genre *Résumé* and do the first written production according to the students' academic and professional background.
- Discuss (in pairs) the students' written task taking into consideration the elements that comprise their *résumés*.

1. We are going to revise some of the elements we have chosen as relevant to compose our *résumés* by putting them in this table. But before moving on, let's make some comments on the video **Writing your résumé** you were supposed to watch (http://www.youtube.com/watch?v=KbZ5_ar4Dj0). What about the True and False exercise? Have you done it?????

RÉSUMÉS
Personal information (name, address, phone number, email address, ...)
-
-
-
-
-
-

2. Now based on your academic and professional background we are going to do our first written production on *résumés*. Later on there will be some discussion (in pairs) on the activity we have just done.

Remember: "*the sequence, number, and nature of the sections you include on your résumé will be based not on any samples but solely on your unique story*" (Bennett, 2005, p. 51)

PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT / Handout 7

Student: _____

Date: _____

Objectives:

- Discuss (in pairs) the students' written task taking into consideration the elements that comprise their *résumés* and rewrite the second version of your *résumés*.
1. After our first written production on *résumés* we will look at the texts and discuss what we have done so far. In order to *analyze*, *make suggestions* and *help* your friend *improve* his/her written production, take a look at the table below. This can be used as a guideline to reconstruct the parts of the text related to the elements that comprise your *résumés*.

Text overview	Look at the text as a whole. Point to the positive ideias of the text and make comments on the ones which can be improved. Make suggestions.
Content	See if the ideias are related to the main topic.
Organization	See if there is a connection between the paragraphs; if the parts of the text follow a logical/chronological form; if the layout is similar to the samples analyzed in class; check the number of pages; sequence of the information listed on the text.
Grammar	Observe the text in terms of grammatical forms such as verb tenses, singular/plural, the use of articles, prepositions, and so on.
Vocabulary	See if the vocabulary corresponds to the objective of the task, if the words (nouns, adjectives) used express the author's ideas, if there is no repetition words.
Other	Observe word order, spelling, punctuation or any other element that might need to be changed.

Fonte: Figueiredo, 2005. Adaptação da proposta de correção com os pares de Villamil e Guerrero (1998).

2. Let's now work on the second draft of your *résumés*. Do not forget to list the most relevant information about your academic and professional life.

PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT / Handout 8

Student: _____

Date: _____

Objectives:

- Write a letter reporting information on your main professional and academic achievements;
- Identify (oral discussion) the parts that comprise a cover letter based on the samples given;
- Listen to a video which gives you instructions on how to write a cover letter successfully.

1. Thinking about working as a teacher in a primary school, write a letter reporting information on your main professional and academic achievements.

2. Look at the samples (extra files) and discuss the parts that comprise a cover letter.

3. We are going to watch a video called 5 Steps to an Incredible Cover Letter. Let's listen to it and do the following activities:

a. Discuss the headings below in terms of importance for you and then number them from 1 to 5 according to the sequence presented in the video.

- () Tell them why they should pick you.
- () Show kindness.
- () Make it personal.
- () Show passion.
- () Tell them why you picked them.

b. We now have some statements mentioned by Aimee. This time number them according to the headings above. Which ones do you think are most relevant in terms of your future career?

- () Show them you would love the opportunity of working in the company.
- () Show them you are the person they are looking for.
- () Think about the recruiters' feelings.
- () When writing your cover letter, find the language you feel comfortable with.
- () Find the name of the hiring manager.
- () Read their news pages to check out for details.
- () Pick up the top attributes about yourself.
- () Show them you are genuinely interested in working in the company.

c. In your opinion, what other elements should be added to Aimee's list? (Video available at <http://www.youtube.com/watch?v=mxOli8laZos>. Access on July 14, 2014).

Other ideas on Cover Letters:

Who do I have to address to in case I do not have a Contact Person?

Many companies don't list a contact person when they post jobs, because they don't want to be contacted by candidates. If you don't have a contact person at the company either leave off the salutation from your cover letter and start with the first paragraph of your letter or use a general salutation.

General Salutations for Cover Letters

- Dear Hiring Manager
- To whom it may concern
- Dear Human Resources Manager
- Dear Sir or Madam

Cover Letter Body

The body of your cover letter is the section of the letter that tells the hiring manager what position you are applying for and why the employer should select you for an interview. You're selling your candidacy to the reader, so it's important to be specific about your qualifications as they relate to the position.

- **First Paragraph:**

The first paragraph of your letter should include information on why you are writing. Mention the position you are applying for and where you saw the listing. Include the name of a contact, if you have one.

- **Middle Paragraphs:**

The next section of your cover letter should describe what you have to offer the employer. Make strong connections between your qualifications and the position requirements. Mention specifically how your skills and experience match the job you are applying for. Use several shorter paragraphs or a bulleted list of your qualifications rather than one large block of text.

- **Final Paragraph:**

Conclude your cover letter by thanking the employer for considering you for the position. Include information on how you will follow-up, if you have enough contact information to do so.

Skill Keywords

- Job seekers should carefully analyze the skills required to excel in their target job and incorporate them into their cover letter. Those keywords should also be included in your résumé. It will be more genuine if you paraphrase the skills mentioned in job ads as opposed to listing them verbatim. Skill words

are most effective when connected to a specific role or project where the skills were crucial to success.

- For example, instead of saying "Quantitative stock analysis is an asset which I would bring to your firm." you could say "I utilized quantitative stock valuation techniques to create a portfolio for high net worth clients who beat the market for three consecutive years."
- The skills keywords included in your cover letters (and your resume) will help your application get selected by the software employers use to select candidates for further consideration. They will also show the hiring manager, at first glance, what skills you have that are related to the job he or she is hiring for.
- **Examples of skill keywords include** wrote, analyzed, quantified, planned, programmed, designed, created, built, taught and trained.

Results Oriented Keywords

- All employers are looking for employees who will add value and generate positive results for their organization. That's why it's critical to integrate results oriented language into your cover letters. Think about the bottom line for each job on your resume and how you might have made things better in your role.
- Your cover letter should showcase your accomplishments, not just your skills or personal qualities. Results oriented words are most effective when coupled with some numbers which quantify your impact as in "I reduced turnover amongst first year hires by 20% by implementing a mentoring system." By using these types of keywords you are clearly showing what you accomplished in your previous roles.
- **Examples of results oriented keywords include:** increased, reduced, redesigned, upgraded, initiated, implemented, reformulated, generated and produced.

Recognition Keywords

- Hiring managers will be more likely to believe that you will be an outstanding performer if it is clear that previous employers have viewed you in this way. One way to do this is to incorporate language which demonstrates that employers have recognized your contributions.
- Ideally, recognition phrases will include the type of individual who noted your achievement and the basis for your recognition. For example, one might say "I was designated as the team leader for the budget reduction taskforce by my Division Vice President based on my previous record of accruing cost savings." Recognition keywords attest to how you have excelled in your previous jobs and how you have accomplished more than was required.
- **Examples of recognition related keywords include** honored, awarded, promoted, selected, lauded for, received a bonus for, recognized, chosen and credited.

PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT / Handout 9

Student: _____

Date: _____

Objectives:

- By examining other samples of cover letters, identify the elements and the parts that comprise a cover letter;
- Take your first cover letter draft and discuss it with a friend. Then based on all the samples we have worked with in class write a second version of your cover letter.

Activity 1: Reading and speaking

See what Monash University in Australia (careers.monash.edu) has to say about the structure of a Cover Letter. Does the text have any relation to what Karen Lorenz has just said about what this genre should (should not) consist of?

How to write a cover letter

A cover letter is generally the first point of contact with a prospective employer. It needs to be engaging and show the employer that you have the skills to do the job. A good cover letter can help you get a job interview by convincing an employer that you are what they are looking for and it will also demonstrate your written communication skills. Your letter should:

- include a brief introduction about yourself and state the purpose for writing
- highlight relevant skills, qualifications and experience to be considered for a job interview.
- give real life examples (meeting minimum selection criteria).
- target your letter to be specific about the role.
- inject your personal style into your writing to stand out above the competition.

Include contact details

Your details	Employer's details
• Name • Address • Telephone and mobile numbers • Email address	• Name • Job title • Company name • Address

Opening and closing the letter

Employer's name known • Dear Mr/Mrs (name) • Yours sincerely (your signature and name)	Name unknown • Dear Sir/Madam • Yours faithfully (your signature and name)

Content

Paragraph	Details
1. <u>Purpose of your letter</u>	If replying to an ad, include the job title and reference/job number (if known). You can state how you found out about the job. Sound enthusiastic about wanting the job to capture the employer's attention. Writing a letter of enquiry (sometimes known as cold contact letters), you should target organisations that you are interested to work for. Briefly include your current career or study circumstances and any specialised professional abilities. Be specific about the type of job you are interested in being considered for.
2. <u>Why you want this job</u>	Explain how your qualification and career plan match the job. The details you provide should show that you have done your research and understand what the job entails, what the company and industry are looking for. Do not copy sentences from their website.
3. <u>Your specialist skills that are relevant to the job</u>	Identify employer needs and the value you can bring to the organisation with the skills you can offer. Describe your specialist skills - relevant qualifications, experiences, achievements and skills as your selling point. Give examples to support your claims. Briefly describe your course (if not finished include your finishing date), majors or specializations and results if they are strong.
4. <u>Your general skills that are relevant to the job</u>	List your general skills such as communication and interpersonal skills, teamwork, initiative and enterprise, problem solving, planning and organising, self-management, technology. Give examples from all your experiences - team projects, paid work, voluntary work, community activities or sport to provide evidence.
5. <u>Closing</u>	Refer to your resumé and any attachments. Say you are interested in an interview and when you are available. For cold contact letters, say when you will call to follow up. Finish on a positive note and thank the employer for their time.

Format and style

- One A4 typed page with margins not too narrow
- 10-12 point standard fonts (e.g. Times New Roman, Arial)
- Plain business English (avoid abbreviations, jargon and slang)
- 100% accurate spelling and grammar
- Short concise sentences (avoid chunky paragraphs)
- Clear structure - one main idea per paragraph
- White space between paragraphs
- A positive tone (do not include your weaknesses)

Check the document

- Use spelling and grammar checks
- Have a proof reader with strong English skills check it
- Get feedback on your application from our team
- Get language assistance on your job applications from our team.

Extra Samples

Available at <http://www.monash.edu.au/careers/assets/video/job-hunting/cover-letters.mp4>. Access on July 25, 2014.

Activity 2: Pair work activity.

Based on what we have read and discussed so far, you will look at your first cover letter draft. By using the correction code and the check list we have worked with when doing your biodatas and résumés, discuss it with a friend and see what he/she has to say about it.

Activity 3: Writing task.

By taking your classmates' advice and suggestions, write the second version of your cover letter. Do not forget to consider the context of production, who you intend to send this letter to, the purpose of it and the main elements that comprise it.

PROFESSIONAL WRITING DEVELOPMENT / Handout 10

Student: _____

Date: _____

Objectives:

Read the file Cover Letter Dos and Don'ts and discuss it in the whole group;
 Revise the format of a cover letter based on the samples we have studied before and do the activities suggested by a site on learning English;
 Compare the first and second drafts of your cover letters observing what you can do in terms of making them more accurate in order to write the final version of it.

Activity 1:

Before we go on with the topics for today's meeting, let's see what Kate Lorenz has to say about what *we should do* and *avoid* when structuring our cover letters. According to her, there are some *dos* and *don'ts* we should follow to make our writing task more impressive to the one who reads it and also to make sure your cover letter an asset.

***Cover Letter Dos and Don'ts (Kate Lorenz, CareerBuilder.com)**

Is it OK to start your letter with an expression like "To Whom it May Concern"?

What can you do to learn more about the company, institution or the place you intend to send your cover letter to?

Why do you have to search the intended place of work prior to writing the letter?

What ideas does Karen give you in terms of the specific position advertised? Is it OK if you decide to list the most relevant information about your academic and professional life/experience?

What does she mean by "Do get to the point"? Is it related to skipping some of the elements that comprise this genre?

To be discussed...

Do you agree with her suggestion of not ending your letter passively?

When you finish any writing task (either in Portuguese or in English), do you ask anyone to read or take a look at it? Do you think this is important?

<http://www.careerbuilder.com/Article/CB-160-Cover-Letters-Resumes-Cover-Letter-Dos-and-Donts/> (Access on Feb 2, 2014).

Activity 2:

Based on the site www.bbc.co.uk, let's do some activities online about cover letters. This comes as a complement to what we have seen before. Let's see how much you can remember, OK?

(<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/getthatjob/unit3coverletter/page2.shtml>. Access on August 1, 2014)



COVERING LETTERS: Useful phrases

Select the correct words in the boxes so that this covering letter is in good English.

Dear Mr Saleh,

I am writing to for the position of Editorial Assistant which was in the latest edition of Gulf News.

I am currently by a Market Research company as a research assistant, but am keen to a career in publishing, because I enjoy reading and write my own poetry.

As you will notice on the CV, I graduated in European Literature. At University I gained considerable working on the student magazine, so I am with editing techniques. I work well under and enjoy working in a team. In addition, I speak English .

I would be for interview from next week. Meanwhile, please do not to contact me if you require further information.

I look forward to hearing from you.

Yours sincerely,

Margaret Roan

B) Covering Letters: Style (part 1)

Look at the following tips for writing covering letters. For each one say if it's True or False. Then check if you were right.

1. The letter should be as friendly and informal as possible. (T) (F)
2. You should avoid slangs and idiomatic language. (T) (F)
3. Your sentences should be long and complex. (T) (F)

4. It is fine to use contracted forms. (T) (F)
5. Emotive words (wonderful, great, terrible) should be avoided. (T) (F)

C) Covering Letters: Style (part 2)

Here are some common phrases you might use when applying for a job. However, the prepositions are missing - type out the correct ones choosing words from the table below.

in	of	for	To	under

I would like to apply the position

If you would like to discuss this more detail

I enjoy working pressure

I was charge

I was responsible

With reference

(<http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/getthatjob/unit3coverletter/page5.shtml>. Access on August 1, 2014)

Activity 3:

Let's take a look at some of the parts of your 1st and 2nd drafts of your cover letters. What can you say about the following sentences? How can you improve them? What would you add/take out/change? Would you say them in a different way?

Excerpt 1

"Thank you for your time and consideration of my resume and qualifications. I look forward to an oportunity for an interview"

Excerpt 2

"I believe that with my experience in the area I would be a fine addition to the school staff".

Excerpt 3

"I'm interested in working with languages studies and also teaching".

Excerpt 4

"I heard about the position on the internet, and I am very interested in this position".

Excerpt 5

"Let me thank you in advance for considering me for the job and I look forward for an interview".

Excerpt 6

"...and English is the second language I work with after Portuguese".

Excerpt 7

"Thank you for considering my enclosed resume and I look forward to hearing back from you about the opportunity to discuss this position in detail".

Excerpt 8

"As a teacher, I intend to show children the importance of English, and I intend to encourage them to go beyond class in the process of learning the language".

Excerpt 9

"I am interested in the translation field. This position, however, represents a tremendous opportunity to continue my clear and committed career path".

Excerpt 10

"I am studying Language and Literature in Portuguese and English at UTFPR, a course that provides me bases and skills to teach English to every person".

Excerpt 11

"I have been recognized for my ability in teaching children and making it easier for them to understand the difficult subjects".

Excerpt 12

"I think my knowledge of and interest in the language would make the great teacher you want".

Activity 4:

Now let's work on the final version of your cover letter bearing in mind all the elements that comprise it.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Aluno(a),

Como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, orientada pela Prof.^a Vera Lúcia Lopes Cristovão, da Universidade Estadual de Londrina (UEL), pretendo desenvolver uma pesquisa e realizar a geração de dados com alunos do curso de Letras da UTFPR – Campus Curitiba.

O objetivo geral de minha pesquisa é “analisar questões referentes à mediação e à interação no contexto de sala de aula” por meio da implementação de uma sequência didática (SD) sobre os gêneros textuais “*biodatas*, *cover letters* e *resumés*”.

Dentre as contribuições esperadas estão:

- uma análise do uso do procedimento sequência didática (SD) fundamentada em gêneros textuais (*biodatas*, *cover letters* e *resumés*), visando futuros aprimoramentos para as aulas de escrita acadêmica do curso de licenciatura em Letras da UTFPR – Campus Curitiba.
- uma possível proposição de caminhos para a formação inicial de professores de Língua Inglesa, tendo em vista o trabalho com gêneros textuais e sequência didática, dentro da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

Para atingir os objetivos propostos e as contribuições esperadas, pretendo:

- conhecer o perfil dos alunos participantes no que diz respeito às atividades relacionadas ao ensino de escrita acadêmica;
- verificar seu conhecimento sobre o trabalho com gêneros textuais e sequência didática, o que se dará mediante a aplicação de um questionário/relatório ao final do curso;
- identificar as impressões dos alunos participantes quanto ao trabalho de produção escrita e às questões de mediação e interação durante a utilização da sequência didática, o que será feito mediante a análise do instrumento “diário reflexivo”, elaborado, semanalmente, pelos alunos participantes;
- identificar e analisar as dificuldades/facilidades dos alunos ao utilizarem uma sequência didática, baseada em gêneros textuais, como instrumento/artefato para a interação oral e a produção escrita (inicial, trabalho de reescrita e produção final) de seus textos, bem como as alterações feitas nesse artefato durante a sua utilização.

A coleta de dados ocorrerá no momento das discussões orais, por meio da gravação e filmagem da participação dos alunos enquanto a SD estiver sendo utilizada, além das produções dos alunos realizadas ao longo do curso.

Para isso, peço sua participação na pesquisa cuja geração de dados ocorrerá no segundo semestre de 2014 durante o curso *Professional Writing Development*, o

qual será conduzido pela ETA LeighAnn, com minha participação nos encontros semanais.

Para sua participação, garante-se que:

- (I) sua identidade será preservada no desenvolvimento da pesquisa, bem como em qualquer divulgação de resultados;
- (II) sua liberdade de se recusar a participar e de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma;
- (III) os dados coletados serão destruídos após cinco anos da data da última publicação dos resultados da pesquisa;
- (IV) quaisquer dúvidas poderão ser por mim pessoalmente esclarecidas, por meio do telefone e / ou no endereço constante abaixo.

Se estiver de acordo em participar desta pesquisa e permitir a utilização dos dados referidos, peço assinar o presente termo.

Atenciosamente,

Ana Valéria Bisetto Bork
Aluna/Doutoranda da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
Universidade Estadual de Londrina
Rua Oliveira Viana, 1060 – Curitiba/PR - Fone (41) 9984-4267

TÍTULO DO PROJETO: DA PRODUÇÃO ORAL PARA O TEXTO ESCRITO: A CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA COM OS GÊNEROS BIODATA, *RESUMÉ* E *COVER LETTER*

ORIENTADORA DA PESQUISA

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Lopes Cristóvão
Universidade Estadual de Londrina
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Rodovia Celso Garcia Cid, km 380
Caixa Postal 6001 – CEP 86051-990 Londrina PR
Telefone: (43) 3371-4822

♦ CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG
_____, CPF _____, abaixo assinado,
concordo em participar do estudo

_____, como sujeito e disponibilizo minhas respostas de
formulários e entrevistas e eventuais produções escritas ou orais desenvolvidas à

pesquisadora. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora

sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à qualquer penalidade.

Nome e Assinatura do sujeito ou responsável:

Local e data _____

APÊNDICE C

Questionário Inicial

QUESTIONNAIRE

Universidade Tecnológica Federal do Paraná / Campus Curitiba-PR

English Course: **Professional Writing Development**

Student's name: _____ Date: _____

Dear student

Aiming at arising some issues on the process of written production in the English language, we invite you to answer the following questionnaire. We ask you to be true to your answers because they will represent a relevant feedback for possible changes in the way we are going to conduct the classes in terms of the writing activities/tasks.

Sincerely

Ana Valéria Bisetto Bork

(Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora de Língua Inglesa do DALEM (UTFPR) – Campus Curitiba).

1. Do you usually write in English?

() yes () no () hardly ever () sometimes () often () always

2. What do you write about?

3. Where do you write most frequently?

() in the classroom () at home () at work () other places (Where)

4. When you write in English, do you think about the context of production?

Do you take into consideration

() who writes the text?

() the purpose of your writing?

() who you are writing to?

() how your message will be conveyed?

5. What do you understand by written communication?

6. What are your expectations about this course?

Adaptação do questionário de Aguiar (2009, p. 110).

APÊNDICE D
Questionário Final



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Diretoria do Campus Curitiba
 Gerência de Ensino e Pesquisa
Departamento Acadêmico de Línguas Estrangeiras Modernas

Caro aluno:

O objetivo deste questionário é avaliar a qualidade do curso *Professional Writing Development*, ministrado de abril a agosto de 2014, com carga horária de 30h. Sua avaliação é muito importante para os encaminhamentos futuros. Não é necessário identificar-se. **Por favor, não deixe itens em branco.**

Obrigada.

Prof^a Ms. Ana Valéria Bisetto Bork

Doutoranda da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (UEL)

Ficha de Avaliação do Curso	
Nome do Curso: <i>Professional Writing Development</i>	
Início: 22/04/2014	Término: 26/08/2014
Dia/Horário: 3ª feira (17h40min/19h10min)	
Local: Sala E202	
Doutoranda: Prof ^a Ms. Ana Valéria Bisetto Bork	
Assistente de Língua Inglesa (ETA): Leighann Ganzar	
Aluno: _____	Data da Avaliação: _____

1. Atribua, no instrumento abaixo, a nota que reflete sua avaliação sobre os aspectos relacionados ao curso, utilizando a escala abaixo. Caso você acredite que um determinado item não tenha sido contemplado no curso ou que não tenha tido relevância (Ex: um curso totalmente teórico, sem aulas práticas), você deverá marcar o item “N/A” (Não se Aplica) na escala.

1-Péssimo; 2-Ruim; 3-Regular; 4-Bom; 5-Excelente; N/A-Não se Aplica

Organização	1	2	3	4	5	N/A
Divulgação do evento.						
As instalações foram adequadas.						
O espaço virtual foi relevante.						
A carga horária foi satisfatória.						
Uso da língua inglesa em sala de aula.						
Conteúdo do curso	1	2	3	4	5	N/A
Os objetivos do programa do curso entregue pelo professor foram cumpridos.						
Sequência lógica dos conteúdos ministrados.						
Os temas abordados (3 gêneros textuais)						

profissionais) foram relevantes.						
Os 3 gêneros textuais profissionais foram abordados de forma interrelacionada.						
Atividades de ensino e material didático	1	2	3	4	5	N/A
Adequação dos métodos de ensino.						
O material didático fornecido foi satisfatório quanto à qualidade.						
O material didático fornecido foi satisfatório quanto ao conteúdo proposto.						
Adequação das atividades práticas.						
As quantidades de material, teórico ou prático, foram suficientes?						
Os recursos audiovisuais utilizados foram satisfatórios quanto à quantidade e à qualidade?						
Professor						
Demonstrou domínio e conhecimento do conteúdo ministrado?						
Abordou adequadamente os assuntos do programa?						
Criou clima favorável à participação dos alunos?						
Foi claro e objetivo em suas explicações?						
Empregou técnicas didáticas favoráveis à fixação da matéria?						
Esclareceu as dúvidas dos alunos?						
Considerou as solicitações dos alunos?						
Compareceu nos dias e horário estabelecidos?						
Distribuição adequada do tempo para os conteúdos.						
Relacionamento com a ETA.						
ETA (English Teaching Assistant)						
Demonstrou domínio e conhecimento do conteúdo ministrado?						
Abordou adequadamente os assuntos do programa?						
Criou clima favorável à participação dos alunos?						
Foi claro e objetivo em suas explicações?						
Contribuiu muito, enquanto um falante nativo, com o desenvolvimento do curso?						
Relacionamento com o professor.						
Desempenho do aluno (autoavaliação)						
Sinto-me seguro quanto à apreensão do conteúdo.						
Participei das aulas.						
Integrei-me com os colegas.						
Cumpri os compromissos de trabalho.						

Avaliação Geral	1	2	3	4	5
Avalie o seu grau de satisfação com este curso					

2. Quais são os pontos positivos do curso que você considera relevantes?

3. Quais são os pontos negativos do curso que você considera relevantes?
Como podemos solucioná-los ou melhorá-los?

4. Caso deseje, utilize o espaço abaixo para fazer outros comentários e sugestões.

APÊNDICE E

Síntese das Aulas Ministradas

Síntese das Aulas Ministradas

1ª Aula (22/04/2014)

Nesse primeiro encontro, ocorreu o contato inicial da ETA e de P com os alunos participantes. Após a apresentação de todas as pessoas presentes, os alunos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a leitura, explicação e posterior assinatura, cientes de sua participação na pesquisa. Logo após, houve o preenchimento de um questionário inicial referente às questões de escrita, além de uma discussão sobre a expectativa dos alunos com relação ao curso destinado ao estudo dos GP selecionados. Não há gravação desse primeiro encontro.

2ª Aula (29/04/2014)

Novos participantes se juntaram ao grupo. Com o objetivo de introduzir a questão dos gêneros de texto, uma atividade de *warm up* foi realizada a partir de uma discussão sobre diferentes gêneros utilizados no cotidiano das pessoas, como o cartão de crédito, ou uma mensagem de texto, por exemplo. Logo após, aconteceu uma conversa (discussão) sobre imagens variadas retiradas da *internet*. Elas foram exibidas com a intenção de que houvesse um reconhecimento desses gêneros pelos alunos, no sentido de haver uma diferenciação entre os gêneros mais comuns (como a capa de uma revista, a capa de um dicionário, um rótulo de vinho, um cartão de aniversário) daqueles utilizados na academia, como por exemplo, a capa de uma dissertação de mestrado, um artigo acadêmico, entre outros. Ao encerrar a discussão, houve a leitura da definição do termo gênero (*Handout 1*) e a realização das atividades propostas na PARTE I da folha de exercícios, com posterior discussão sobre as suas respostas. Não houve tempo para a finalização da atividade.

3ª Aula (06/05/2014)

O início desta aula aconteceu com a participação da ETA sobre como as questões de escrita acadêmica eram abordadas em universidades americanas, seguido de algumas perguntas sobre o contexto acadêmico em que as disciplinas de escrita acadêmica acontecem neste cenário. A seguir, as atividades contidas no *Handout 1* foram efetuadas pelo grupo. A correção dos exercícios foi realizada, com a inserção de comentários dos participantes. Os alunos fizeram as atividades da PARTE II do *Handout 1*, a qual versou sobre a definição dos três (3) GP, seguida de comentários sobre alguns deles. Não houve tempo para a leitura das definições de cada um dos gêneros selecionados.

4ª Aula (13/05/2014)

Outros alunos se juntaram ao grupo e houve a retomada de itens discutidos na aula anterior. A aula teve continuidade com a leitura dos objetivos descritos no *Handout 3*, os quais se referiam à PI do gênero biodata. Com a participação de alunos, de P e da ETA, a lista de constatação alusiva a este gênero de texto foi elaborada e escrita na lousa, assim que os elementos que a compunham eram mencionados (nome, afiliação, informação acadêmica, experiências profissionais, área de interesse, projetos em andamento/finalizados). Enquanto alguns alunos começavam a elaborar um *outline* de suas biodatas, conversas paralelas entre os participantes aconteciam, com indagações sobre termos a

serem utilizados na produção escrita deste GP. Questões de grafia de palavras utilizadas advindas do inglês britânico e americano foram questionadas pelos graduandos. A ETA comentou sobre o problema de não conseguir filmar todos os alunos. Após a atividade de escrita, a ETA fez sua exposição oral com o tópico *entrevista de emprego*, seguida da apresentação de um vídeo sobre essa situação. Ela solicitou, também, que os alunos prestassem atenção para as atitudes (erros e acertos) do candidato, para posterior discussão sobre as imagens e seu comportamento no momento da entrevista. A aula terminou com comentários de alguns alunos sobre suas experiências em relação a esse tipo de situação e com a sugestão de um dos alunos sobre a abertura de um grupo fechado no *Facebook* para que arquivos, avisos e vídeos, além de outras informações, fossem postados e compartilhados por todos.

5ª Aula (20/05/2014)

No início da aula, a P entregou aos participantes uma tabela com critérios de análise para localizar os tipos de erros, adaptada do Quadro de Figueiredo (2001) e Ferrarini (2009), que poderiam ser observados na produção textual dos alunos. A revisão da lista de constatação sobre o gênero biodata, organizada pelos participantes na aula anterior, foi reescrita na lousa. A partir da leitura dos tópicos descritos na tabela, as biodatas dos alunos (primeira produção) foram apresentadas nos *slides*, sendo lidas em voz alta. Ressaltamos que os textos foram digitados sem a menção dos nomes dos alunos escritores para que sua identidade fosse preservada. Os textos foram mostrados em sua totalidade e as inserções e comentários dos alunos, da ETA e da P giraram em torno de: itens lexicais e gramaticais; grafia das palavras em LE; ordem das palavras na frase; organizadores temporais; repetição de termos ao longo do texto, entre outros. Após essa atividade, a ETA fez sua exposição referente ao uso do artigo definido *the* em LI, utilizado indevidamente por alguns dos participantes. Ao final da aula, um dos alunos relatou a possibilidade da participação dos alunos do curso em um grupo fechado no Facebook, o qual foi criado por ele sob o nome *Twinings*.

6ª Aula (27/05/2014)

O *Handout 5* foi entregue aos participantes do curso, juntamente com a retomada dos textos referentes à PI dos alunos, porém, desta vez, somente partes de textos foram selecionadas. Algumas frases foram focalizadas com o objetivo de identificar os principais problemas encontrados. Os parágrafos foram lidos e comentados para que os alunos pudessem direcionar sua nova versão em relação à segunda produção do curso: a reescrita de suas biodatas. A partir da análise das PI, a P e a ETA atentaram para o uso de elementos que pudessem dar mais fluência, coerência e precisão ao texto. Questões alusivas aos aspectos gramaticais e uma revisão sobre o tópico *conjunções* foram focalizadas. Com base nas PI e a pedido dos alunos, a ETA realizou sua exposição com o tema 'pontuação', com comentários e inserções dos participantes. A seguir, houve a retomada da sequência das atividades propostas no *Handout 5*, com a leitura do *Sample 5*. Após problemas encontrados na primeira PI, acerca dos organizadores temporais, uma atividade relacionada às palavras 'during, for e while' e às expressões de tempo foi realizada. Posteriormente, um exercício de preenchimento de lacunas com as conjunções supracitadas foi realizado. Os alunos receberam suas biodatas dos

alunos (PI) para serem reescritas. Ele fizeram uso da folha com os tipos de erros referente à correção realizada anteriormente e a aula foi finalizada com a atividade de reescrita textual (segunda e última versão das biodatas).

7ª Aula (06/06/2014)

Ao início da aula, alguns comentários sobre a segunda produção escrita do gênero biodata foram proferidos pela ETA e por P. Em seguida, houve uma discussão sobre a dificuldade apresentada pelos alunos no momento do preenchimento de seus dados na plataforma Lattes. Dois (2) textos de referência (CV Lattes de um aluno e de um professor da instituição) foram distribuídos para serem analisados pelos participantes. O contexto de produção e os elementos que os compõem foram discutidos pelo grupo. Outros textos, desta vez *résumés*, foram entregues e os participantes realizaram a construção coletiva dos elementos que compõem esse gênero de texto (lista de constatação), os quais foram escritos na lousa. Uma comparação entre o CV Lattes e os *résumés* foi sugerida por P para que os alunos pudessem observar as características apresentadas em ambos os gêneros, principalmente no que tange à postagem de dados acadêmicos e profissionais. A leitura de partes do *Handout 6* foi realizada. Dois (2) vídeos referentes ao GP *résumé* foram postados no grupo fechado do *Facebook* e houve a solicitação para que os participantes assistissem ao vídeo e que comentários fossem postados para futura discussão. Não houve tempo para a PI alusiva ao GP em estudo.

8ª Aula (10/06/2014)

A aula teve início com a correção da atividade *True or False* do *Handout 5*, com uma adaptação da atividade publicada no livro *Resumé magic: trade secrets of a professional resumé writer* (Whitcomb, 2010). Logo após, houve a apresentação de um vídeo retirado da *internet* chamado *Writing your resumé* (http://www.youtube.com/watch?v=KbZ5_ar4Dj0), listando as regras básicas de escrita desse gênero, seguido de algumas perguntas, as quais direcionaram a discussão. A leitura de outro texto (BENNETT, 2005, p. 51) foi realizada em sala com o objetivo de entender o propósito desse gênero de texto e o estudo de quatro (4) tipos de *résumés* existentes (funcional, cronológico, de combinação e direcionado). A ETA ressaltou que as informações contidas nos *résumés* deveriam ser condensadas e postadas em uma página. Em relação ao momento da escrita, a P reafirmou que “temos que pensar nas características relevantes do gênero e no propósito a que se destina”. A realização das atividades 1 (retomada da lista de constatação, em que estes são escritos novamente no quadro, além da observação desses elementos nos textos de referência) e 2 (PI do *résumé*) do *Handout 6* foram efetuadas.

9ª Aula (15/07/2014)

A ETA apresentou textos de referência trabalhados por professores americanos relativos à temática e apontou algumas das características recorrentes, além de dicas e outros elementos que devem ser considerados nesse tipo de produção textual. Os *résumés* do alunos (PI) foram entregues aos colegas para serem discutidos e analisados no grupo. A lista de correção foi trabalhada na aula e a discussão coletiva, visando à segunda produção textual, versou sobre a organização geral do texto, o conteúdo, os pontos gramaticais e lexicais, assim como outros elementos relacionados. O *Handout 7* direcionou a aula e a

relevância da menção do ‘objetivo’ (*goal*, em inglês) nos textos foi salientada por P. A2 retratou que escrever uma biodata é mais difícil que elaborar um *résumé*, principalmente porque “falar sobre si mesmo não é algo fácil”. A segunda produção foi realizada em sala e, logo após essa etapa, alguns elementos que compõem uma *cover letter* foram mencionados pelos participantes.

10ª Aula (22/07/2014)

A PI alusiva ao gênero *cover letter* e o *Handout 8* direcionaram a realização das atividades do dia. Os textos de referência relacionados às *cover letters* foram entregues aos alunos, os quais foram indagados sobre os elementos que se fazem presentes em todos os tipos de cartas. Para que a terceira lista de constatação fosse construída coletivamente, os alunos trabalharam, primeiramente, em pares no sentido de gerar ideias sobre os elementos relevantes neste gênero de texto. Posteriormente, suas ideias foram discutidas e acordadas no grupo. A P fez a gravação da participação de um dos pares (A1 e A3) e a ETA gravou sua participação com outro aluno (A2). A ETA mencionou que este gênero é muito útil, principalmente para as pessoas que não possuem muita experiência profissional, pois elas podem elencar outros elementos (não somente informações profissionais) relevantes para a posição pretendida. De acordo com os participantes, a *cover letter* pareceu exigir mais habilidade de escrita do que um *résumé*. Após os comentários dos alunos, a lista com os elementos necessários em uma *cover letter* foi construída pelos participantes, a qual foi escrita na lousa. Em seguida, os alunos realizaram a atividade 2 do *Handout 8* e assistiram a um vídeo chamado *5 Steps to an Incredible Cover Letter* (<http://www.youtube.com/watch?v=mxOli8laZos>), o qual foi postado no grupo fechado do Facebook.

11ª Aula (29/07/2014)

Com base na experiência da ETA sobre a escrita de *cover letters*, ela fez uma exposição oral sobre o tema, por meio da apresentação de *slides* sobre as partes que compõem esse GP. Ao expor vocabulário específico e frases relevantes, chamadas de *key phrases*, necessárias para a composição dos parágrafos inicial, corpo da *cover letter* e parte final, os alunos puderam perguntar e tirar dúvidas sobre a construção do gênero profissional. Logo após a apresentação, os alunos realizaram um exercício relacionado à temática. Como não houve tempo para finalizar os exercícios da aula anterior (Aula 10), a professora solicitou que os participantes fizessem uma leitura sobre as partes que compõem uma *cover letter* com o objetivo de revisar o conteúdo trabalhado. Ao final da aula houve uma breve discussão sobre a PI da *cover letter* dos alunos (em pares), seguido da segunda produção, com base nos textos de referência (IM), na PI e nas ‘frases-chave’ focalizadas no início da aula.

12ª Aula (05/08/2014)

O encontro teve início com uma atividade de leitura sobre o texto intitulado *Cover Letter Dos and Don'ts*, retirado da *internet* e alusivo ao que um candidato deve/não deve fazer no momento da escrita de uma *cover letter*. Logo após, com base em outro *site* referente ao ensino da LI (www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish), os alunos realizaram algumas atividades referentes à temática (atividades A e B do *Handout 10*). Ao final da aula, 12 excertos retirados das primeiras e segundas produções escritas dos

alunos foram selecionados para serem discutidos no grupo. A discussão abordou questões gramaticais, lexicais, de pontuação e foi relevante uma vez que os discentes puderam opinar e dar sugestões sobre as composições do grupo.

13ª Aula (12/08/2014)

A ETA e P fizeram um relato (comparação) sobre as primeiras e segundas produções escritas dos alunos. Após receberem seus textos, os alunos realizaram a terceira produção acerca do gênero *cover letter* com o objetivo de aprimorar a versão final. A seguir, os alunos fizeram uma leitura de suas produções com o objetivo de discutir esse GP em termos de conteúdo, aspectos gramaticais e, principalmente, se focalizar os elementos característicos e recorrentes do GP elencados por nós no MDG e pelos alunos e demais participantes na lista de constatação construída pelo grupo. Os alunos assistiram um vídeo sobre *résumés* e *cover letters*, dois GP relacionados, o qual serviu de fechamento para as atividades de escrita acadêmica/profissional. Houve discussão sobre o conteúdo e o formato dos gêneros abordados no vídeo com as atividades realizadas no curso como um todo.

14ª Aula (19/08/2014)

A ETA e um dos alunos comunicaram, em aulas anteriores, que não estariam presentes nesse dia. Dois (2) alunos que viriam à aula para revisar suas produções escritas também não compareceram.

15ª Aula (26/08/2014)

No último encontro, um questionário escrito foi entregue aos alunos para que o curso PWD fosse avaliado pelo grupo. As questões apresentadas versaram sobre a organização do curso, o conteúdo abordado, o material didático, entre outros, além de uma autoavaliação. Nas perguntas abertas, os alunos puderam elencar os pontos positivos e negativos do curso. Com o encerramento das atividades, um momento de confraternização foi realizado entre os participantes do curso.

APÊNDICE F

Transcrições das Aulas

Transcrições das Aulas

Aula 2 - 29/04/2014.

((The class starts with the ETA's talk about how the writing ability is worked at American universities. Students make questions about the topic after her presentation. Later on students copy something written on the board. Then the ETA asks them questions about the different genres they had discussed the class before. These genres were written on a card and each pair of student received 2 or 3 of them to be talked about. This was a warm-up activity to introduce the topic of the class)).

1. ETA: Are you still copying?
2. (xxx)
3. ETA: Just a sec (+++). So people, before we go through this, I would like you to talk about your (++) stuff. So, ((ETA points to the first pair of student)) You worked with? (+++) Ay?
4. Ay1: I worked with Cassiana. She's not here today (XXX)
5. ETA: And you discussed about/
6. Ay1: We discussed about an academic article, final paper (+) TCC and a driver's license.
7. ETA: And you had, made some comments on that.
8. Ay1: Yes, we did. About the driver's license, academic article and/
9. ETA: OK, and you ((ETA points to a girl))
10. Ax2: I wasn't here @@@
11. P: <@You weren't here@>. ((P points to another student, a boy this time)). And you?
12. A2: I wasn't here (XXX)
13. ETA: So maybe you two could take one of those (++) papers, yes? and, and (++) talk to everybody about this, OK? Is it all right?
((ETA points to Ax2))
14. P: Which one is yours?
15. Ax2: A credit card.
16. ETA: Credit card, OK. (++) And everybody can take (XXX). OK. You can help your friends. Ah::: Do you all have credit cards? ((Students laugh at the P's questions and A2 says he has a debt card)).
17. P: So what are the elements, the structure, (+++) what do you have in credit cards, for example?
18. Ax1: Your name, (+++) numbers, (xxx), the due date of the card [...]
19. ETA: Anything else? ((One of the students starts looking for her card so that she can see the information missing)).
20. Ax1: Behind there are numbers.
21. ETA: There are three numbers at the back, or four. It depends on the bank. And sometimes (++) Do you have any other stuff, information on a credit card?
22. Ay1: Let me check! ((Ax looks at hers and mentions other elements that comprise a credit card))
23. Ax2: The bank account.
24. P: Yes, the bank account, the agency, so all banks have a number [...]. Right. Any other comments about this? ((P asks the ETA if banks in America have the same information as we do in Brazil))
25. ETA: It is the same. We have the name, the phone number of the bank probably ::: and on the back a signature ::: where you sign. Pretty much the same.
((P address to another student asking him what is written in his card))
26. P: Which one is yours??? Your name is:::?
27. A2: ((Name omitted)).
28. P: A2, OK.
29. A2: (xxx)
30. P: It is what???
31. A2: A certificate. (++++)

32. P: Can you make any comments on certificates?
33. A2: It has (+++) a thing that you did (+++). It says it is true, that you did that thing. It tries to (+++) to (+++) *comprovar*? ((A2 asks for the verb *comprovar* in English)).
34. ETA: Prove!!!!
35. A2: Yes, to prove that you did something. (+++) /
36. P: What about the format? (+++) What else do you have in the format? (+++)
37. ETA: I think there are (xxx)
38. P: Yes, and the name of the institution,
39. Ax1: And the signature (++) ((As mention other elements like the coat of arms))
40. P: And the numbers of hours you did something. (+++) Well, it depends on the certificate. (+++) There are a lot of different types of certificates. All right?
41. ETA: English certificates use (+++) it has Old English like (+++)/. For example, my diploma (++) from/. Taylor University HEREBY CONFERS UPON THE FOLLOWING and uses very formal (xxx)/
((A2 asks about the meaning of the word HEREBY))
42. ETA: It means (+++) basically that (xxx). Basically the university :::: they are doing something (==) but it is not used@@@@ [...]
43. P: OK people. Here we have some::: (Some pictures are presented on the Power Point. This way students have the chance to think about the different genres that surround us in our everyday situations)). Here are some of the topics we have discussed about. Others we have no time or people to discuss @@. So you recognize this. What is this?
44. As: A dictionary. ((There some discussion on the pronunciation of the word; the American and the British pronunciation. ETA asks a question in relation to the same picture))
45. ETA: But is this like a very simple dictionary?
46. As: (xxx)
47. Ax1: It is specific!
48. Ay1: It is about collocations.
49. P: Yes, it is an specific one because it talks about::: COLLOCATIONS. / ((P makes other comments on this type of book. P shows the students another picture))
50. ETA: The next one is::: ((A bottle of wine with its label)) I love this! Do you recognize this?
51. A2: I recognize this @@ because it is written over there!@@
52. As: (xxx)
53. P: So this is the anatomy of a wine label. For example, when you buy wine or any other drink do you usually look at the label?
54. As: Yes!!!
55. ETA: So::: what really calls your attention?
56. Ay1: The vintage.
57. A2: The color :::
58. Ax1: (xxx) Sometimes I look (xxx)
59. ETA: You look behind /
60. P: So this is Chardonnay Monterey County. This is from/
61. ETA: CALIFORNIA!
62. P: Yes, in California they produce a lot of good wine.
63. ETA: In Napa Valley.
64. P: Yes that's true, that's true. ((Another picture is shown). Next one is
65. As: (xxx) [...] A magazine.
66. ETA: I chose this one because here there is like::: a famous personality. ::: Do you know her?
67. Ax2: An actress.
68. ETA: Yes! Who is she?
69. Ax2: Anne Hathaway.

70. ETA: Here (P points to the cover of the magazine where it is says "Yes, you can"). So here you have CHANGE. YES, YOU CAN. So what is this related to?
71. As: President Obama. Obama.
72. P: (xxx) in the last elections. Yes, but change for her as well. What is the relation between Yes, you can and Yes, you can change? In this picture?
73. A2: maybe you can be like her?
74. Ax1: (xxx)
75. P: But do you remember that he had long hair?
76. Ax2: Yes. [...]
77. ETA: What about this one? ((Students look at the picture carefully and after some time they recognize the genre))
78. As: A thesis
79. ETA: What about its format? What do you have to include first?
80. A2: Put the name of the university ::: the name/
81. ETA: The student's name.
82. Ay1: The title.
83. ETA: And at the end you have:::
84. A2: The place and the year.
85. P: Is this the first page or do you think it is a page that comes inside the paper?
86. A2: The cover. [...]
87. ETA: What about this one? I have this one but it's not mine @@ ((An international certificate is shown))
88. Ay1: It's a certificate.
89. ETA: do you have this kind of stuff, people?/
90. Ay1: I have the FCE and The CAE.
91. P: So this is the FCE. It usually has the name of the university, then you have the name of the exam you took, the name, the grade (xxx) [...]
92. ETA: What about this one?
93. As: The cover of a book.
94. Ax1: <@I have this book@> . (xxx)
95. P: So what kind of information do you usually see? Suppose you want to buy a book.
96. A2: (xxx)
97. P: Do you::: Have you ever bought a book by the author? Because the author was so famous?
98. ETA: Yes. [...]
99. P: So what else do you have in here?
100. As: The author :::
111. ETA: The name/
112. Ax1: A kind of review.
113. A2: A phrase saying that is a good book.
114. Ay1: The editor.
115. A2: And here is the back of the book. ((Another picture is shown))
116. P: What is this?
117. Ay1: A birthday card.
118. P: So what does a birthday card usually have?
119. Ay1: The HAPPY BIRTHDAY PHRASE@@@@.
120. A2: A phrase wishing good things to the person.
121. ETA: There's a message in here.
122. Ay1: Very colorful::: ((Another picture is shown))
123. ETA: What about this one? Do you recognize this thing? :::
124. Ax2: (xxx)
125. P: So we have the guest's information, the room number, :::
126. Ay1: A hotel room. [...]
127. ETA: THEN:::
128. Ay1: A driver's license.

129. P: YES! You can see that. ETA, do you have yours? ((It is an American driver's license))
130. ETA: Ah ah. Mine is from Colorado. So the picture and the layout are different, but :: the same information.
131. P: So this is an American driver's license, but do we have the same information? ((Compared to the Brazilian one))
132. Ay1: (xxx)
133. P: The pictures are better in America.
134. As: @@@@
135. ETA: I am not showing you mine@@. ((The ETA decides to show her document to the students so that they can compare the information))
136. P: We follow the same format (xxx) [...]
((The ETA talks about the different driver's licenses a person can have in America))
137. P: What about this one?
138. Ax1: An article.
139. ETA: How do you know it's an article?
140. As: Introduction::
141. ETA: Ah. Because of the introduction word? @@@@
142. Ax1: Introduction and the abstract.
143. P: Have you ever written an article?
144. As: Yeah.
145. P: Have you ever submitted an article?:: To a journal?
146. Ay1: Yes, I have. When I did Writing 4 ((One of the disciplines in the Letras course which focuses on writing)) actually we had to turn our final paper into an article.
((The ETA reminds the participants there is only then minutes before the class is over. So they go through the pictures very quickly. They are related to a chocolate bar, a menu, a recipe. At the end there is a discussion on different measures for cooking))
147. P: This is actually the last picture ((The one related to educational stuff in which some genres are used by undergraduate students as well as scholars)). The one that it is really important for me, for you, for us actually is this one which refers to writing. So here at the university you have written lots of stuff :: actually in the Academic Writing Disciplines. So from the list we have in here, which ones have you used or done?::
148. As: Essays:: ((Students keep looking at the image presented on the board with the different options of academic papers))
149. P: Have you had to present a project?
150. Ax1: Yes, (xxx) for my TCC.
151. P: Yes, in TCC 1 you have to present your project :: to be analysed and on TCC 2 you have to present::/
152. Ay1: To present it to a panel.
153. ETA: Here I don't have a picture with the topics :: do you remember the topics we are going to work with? ((Students think about the issues we intend to study throughout the course))
154. As: Cover letters :: résumés and :: biodatas.
155. P: So we are going to start with biodatas. So ((P and the ETA give the students the first handout of the course)), can you help me?
((One of the students leaves earlier and the others stay in class and start doing the first activities. The introductory exercises kind of give a view on the main topics which will be developed in the PWD course. P starts reading the first part of the handout)).
156. P: OK, people. So what do we have in there? "The objective is getting to know what the course based on three professional genres is all about". So, if you think of the word genre :: how can you define genre? :: Do you have any other definition? :: Here we have a definition from a site. ((Reading of the definition by one of the students)).
157. Ax2: "Genre is a French term derived the Latin *genus*, *generis*, meaning "type," "sort," or "kind." It designates the literary form or type into which works are classified according to

what they have in common, either in their formal structures or in their treatment of subject matter, or both”.

158. P: So it comes from Latin. [...] The first activity is “Look at the list of academic genres below and tick () the ones you know and the ones you have already written”. And there are others that you can write.

((The class is over and there is no time for comments on the matter))

Aula 3 - 06/05/2014

((Class starts with the ETA's speech on academic writing in the US Higher Education. Later on participants talk about the academic genres listed in the handout))

1. ETA: OK. Ay, which are the academic genres you have ticked?

2. Ay1: The ones that I have already written are (+++) (xxx) article, abstract and research project.

3. ETA: OK. Any others?

4. Ay1: That I've written (+++) no. That I know, that I have seen before (+++) it's a thesis (xxx).

5. P: OK. What about you?

6. Ax2: (xxx) I know an article, abstract, a final paper. (xxx)

7. ETA: All right, yes. What about you A2?

8. A2: The ones that I have already written was an article, abstract, a book review. Book review is like *ensaio*?

9. P: Book review is like a *resenha*.

10. A2: Yes, I have already written one and a research project.

11. ETA: OK. Any others that you can think of?

12. A2: (xxx)

13. P: All of them?

14. A2: All of them @@@

15. P: OK, good. Number two ((Reference to activity 2 in the handout)) “Write about the following topics. What do you know about the academic genres that you have just ticked? Did you have any difficulties in writing the text that belongs to a specific academic genre?”

16. As: @@@ ((Students laugh))

17. P: Well, to be more specific, which genre are you talking about?

18. Ax2: (+++) FINAL PAPER.

19. ETA: Final paper. So (+++) you two?

20. Ay1: But it's (xxx) ((A student talks about his TCC))

21. ETA: And what are the problems that you are facing at the moment?

22. Ax1: Me? I have already done it.

23. Ay1: Since I am writing in English, (+++) it's kind of more challenging (+++). Basically this (+++) I am trying to get it into format. [...]

24. ETA: And you? You are not doing your final paper at the moment, are you?

25. A1: No. Not yet. No.

26. ETA: Are you doing anything (+++)? Any written stuff?

27. A2: No, not at the moment, but (xxx) (+++) I don't remember the name but it is related to academic tests @@ texts. I had some difficulties, but the teacher was there to help us. (xxx) and the second, we had to write (+++) a research project. [...] The teacher was explaining us every week all the steps and we (+++) we, we used to write a (xxx) part of it.

28. ETA: A part of it?

29. A2: Yes, and at the end of the semester we delivered the (xxx) research paper. ((A2 mentions that they are doing a research paper to be presented in one of the disciplines: *laboratório de texto em língua portuguesa*)) [...]

30. Ax1: When I did mine, first I read everything I had to read and then, OK, now you have to start. (xxx) [...] You cannot write the first chapter without this (xxx)

31. ETA: Like a deadline?

32. Ax1: The first chapter (xxx). It was really hard!
33. ETA: Yeah, you have to get used to it. Good. (+++) Did you follow any steps or sequences when you wrote it? ((Reference to question B in the handout)) (+++) Because everybody has (+++) his/her own STRATEGIES. (+++) Well, we can talk about this in a different moment, but [...] I think these sequences are very important for you to follow, yeah, (+++) otherwise you can get lost@@/
34. A2: In that case for me it was difficult to (xxx) the topic. It was literature and it is not my area. [...]
35. ETA: What about question C. *"Do you think it is important to know about the parts that constitute an academic article?"* I took the academic article here, but do you think it is important to kind of KNOW about the parts of this specific genre?
36. As: Yes (xxx)
37. Ax1: You need direction.
38. ETA: It gives you direction. (+++) Do you follow models, people?
39. As: Yes, always.
40. P: All the time! Good.
41. A2: <@ Without them we were lost@>.
42. ETA: Yes, @. ((ETA reads the following question)) *"When you read an abstract for a conference, for instance, which elements do you think are considered essential in a genre like that? What MESSAGE do you think it should convey?"*
43. Ay1: I think it should convey the ESSENCE of it, the main idea. (+++) The purpose/
44. P: The purpose of it.
45. A2: Yes, it has to explain (xxx) what the article or abstract is taking about. So we can have an idea what the project is talking about. [...]
46. ETA: Is it HARD to write an abstract?
47. Ax1: Yes, because when you are writing an article, you are doing research and then I have to write the limits of the words. (xxx) You can't go over, you can't have too little.
48. P: And usually about the elements like you said, the objectives, the goal (+++). What else do you think it is important to have?
49. Ax1: (+++) Keywords/
50. ETA: Results:::
51. P: The results. [Results, yeah]
52. ETA: A little bit of::: theoretical concepts. And the last one. When you have to write an abstract, do you look at samples?
53. As: Hum, hum. [...]
54. ETA: So I am going to give you homework. (+++) Can you read, A2?
55. A2: "Look for some academic texts you have already written and read them again. What do you think of them now? Would you make any changes? Would you write them in a different way?"
56. P: Remember the ETA's speech at the beginning of the class? What did she say?
57. As: [...] (xxxx)
58. P: And then (++) when she took the text again, it was awful! According to her @@@@ I'm not saying it was awful@@. OK, good. So people take a look at that. Maybe you can bring something next class, something you did in your Letras course and we can have a discussion. And the second part, I would like to go through this very quickly. "In the following activities let's consider these three academic genres. Read the examples (genres) below and match them with its corresponding definition". (+++) Have you done that?
59. Ay1: (xxx)
60. ETA: OK. I will give you five (+++). Let's see if you can recognize the academic genres (+++). Actually these are related to the topics we're gonna work with. ((Students start reading and doing the last activity in Handout 1. After five minutes or so the ETA starts correcting it.))
61. ETA: READY??? So let's check this very quickly. What about the first text?
62. A2: (+++) I think it's a biodata.
63. Ay1: I think it's a résumé. @@

64. P: They are very similar in a way.
 65. ETA: (xxx)
 66. P: (++) Actually it is a /
 67. As: A biodata.
 68. P: We are going to work with them later on/
 69. ETA: They are very similar in (xxx) a form.
 70. P: Yeah, just the form. (+++) Then the second one is a (++)
 71. As: Résumé.
 72. P: Actually this is a very simple one.
 73. ETA: It's like mine!
 74. P: And (+++) the last one? Remember that A2 was curious about it. So that's an example, a very simple example of a/
 75. A2: People write things like that in their curriculum (xxx)
 76. P: So I took this from Wikipedia (++) So "A Cover letter, covering letter, motivation letter, motivational letter or a letter of motivation". Have you ever heard of these names, ETA?
 77. ETA: Sometimes (+++) it's like a personal statement or a (++) statement of purpose, or some other names that I've heard. I've heard motivational letter.
 78. P: And then we should discuss about this but maybe we don't have time (++) . So next class we can start working with these and we can read the definitions, all right?
 79. ETA: So thanks for coming, thanks for being here. Have a nice week.
 ((The class is over))

Aula 4 - 29/04/2014.

((Participants start working with the three genres presented the class before))

1. ETA: So people, if you take your class one paper (++) we did everything and then we stopped (+++) correcting the professional genres. Remember? (+++) And then the conclusion was that a cover letter is (+++). Is it number one, two, or three?
 2. As: [Three].
 3. P: A2, could you read this please for us?
 4. A2: "A Cover letter, covering letter, motivation letter, motivational letter or a letter of motivation is a letter of introduction attached to, or accompanying (++) another document such as a résumé or curriculum vitae. Job seekers frequently send a cover letter along with their curriculum vitae or application for employment as a way of introducing themselves to potential employers and explaining their suitability for the desired position. Employers may look for individualized and thoughtfully written cover letters as one method of screening out applicants who are not sufficiently interested in their position or who lack necessary basic skills".
 5. P: Any comments on that, ETA?
 6. ETA: No!
 7. P: So the cover letter might be similar to our *carta de apresentação*. OK? That's what we have.
 8. As: Yes.
 9. ETA: Is it common to use, to have a cover letter (+++) in Portuguese?
 ((Students say no and one student makes the following comment))
 10. A2: I think the curriculum is more common.
 11. P: I had a student who needed a cover letter for a job, but that was just (+++) one situation.
 12. Ay2: Was it for a multinational company?
 13. P: YES, actually it was for BMW. (+++) This company will be (++) , they are building this company in Brazil and it will be in Joinville. [...]
 14. ETA: OK. The second one is (+++) the biodata. Number (++)
 15. As: One.
 16. ETA: Ay2. Would you like to read it?

17. Ay2: Yes, “A biodata is a commonly used term in industrial and organizational psychology for biographical data. Biodata is defined as “...factual kinds of questions about life and work experiences, as well as to items involving opinions, values, beliefs, and attitudes that reflect a historical perspective.” Since the respondent is limited to replying to the questions posed to them, there are elements of both biography and autobiography. The basis of biodata’s predictive abilities is the axiom that past behaviour is the best predictor of future behaviour”.

18. P: Have you ever seen or read any biodatas from Brazilian authors, for example? (+++) Or researchers?

19 Ay2: I might have seen or (+++)

20. P: Have you ever written yours? (+++) No?

21. ETA: OK. I did one for the first time last year when I was working for a community organization, (++) and I had to write my biodata. It was KIND OF HARD (xxx). It is like I am presenting myself to the WHOLE WORLD! ‘Cause I don’t wanna sound arrogant, [...]

22. P: And it is difficult to talk about ourselves.

23. ETA: YEAH! [...] I read other people’s biodatas but I was a bit uncertain to do that.

((P asks the students if they have their Lattes Curriculum and they say they don’t and the ETA wants to know what this is all about. Students start talking about some of the problems in filling in the form in the Platform)) [...]

24. ETA: Does it have just school information or WORK information as well?

25. P: Work information too. [...] And the last one is the *résumé*, A1. Can you read it?

26. A1: “A *résumé* is a document used by persons to present their backgrounds and skills. *Résumés* can be used for a variety of reasons, but most often they are used to secure new employment. A typical *résumé* contains a summary of relevant job experience and education. The *résumé* is usually one of the first items, along with a cover letter and sometimes an application for employment, which a potential employer sees regarding the job seeker and is typically used to screen applicants, often followed by an interview. The *résumé* is comparable to a *curriculum vitae* (CV) in many countries. However, it is substantially shorter than a CV in Canada, the USA and Australia”.

27. P: OK. So all of these genres are interconnected in a way. We may think that it’s a kind of repetition of elements, but some elements are specific to each one of them. [...]

28. ETA: Have you seen these genres before? In terms of cover letters [...]. So what are these genres related to?

29. Ay2: (+++) Job experiences and (xxx)

30. A1: A work seeker (+++)

31. P: Yeah, if you’re looking for a job [...] In terms of education as well, experiences and education as well. What kind of information do they convey? If you look at these three examples. Does anything call your attention? (+++)

32. A2: They have information about the person [...] They are more to get a job.

33. P: Do we have anything similar in Portuguese?

34. A2: The most similar thing to a biodata that we have is what people write, a paragraph at the end of their CV, [...] you should choose me because I am a very @ happy person, very enthusiastic@@ [...] I have worked with a lot of people, sometimes it is not mandatory [...]

35. P: So this is your idea based on a CV. Now we are going to see some of these genres based on lots of samples. We have here some in English and in Portuguese which were taken from the CV Lattes. [...] Some people can put [...], use photos and [...]

((The ETA gives the students the biodata samples for further analysis))

36. P: The Lattes is separated into many parts and this is the beginning of it. We usually write information based on other people’s models. Here we have an idea of what a biodata in the Lattes platform is about.

((Samples from Brazilian teachers and scholars are shown to the students))

37. Ay2: This is from the very beginning of the Lattes/

38. P: Yes, this is where you actually present yourself.

39. Ay2: And this is written on the third person/

40. P: Yeah@. ((P also gives them some theoretical stuff based on Muradas and Ramos' and asks the participants to read the text aloud)) ver texto
Have you seen these on books or journals? (+++)
41. Ay2: I have seen something similar on things like Linkedin. There is an area where they can talk about themselves on the third person singular/
42. ETA: It's like the summary/
43. Ay2: Yes, it's a summary, that's it of the achievements of the kind of work [...]
44. A1: In this case I wrote a biodata every year cause every year I have to write what I did in the year before because (+++) my (+++)
45. P: You have an evaluation?
46. A1: YES, an evaluation.
47. ETA: So I am going to give you other samples. I want you to tell me where these were taken from. (xxx) Here are some samples that I took from different sources, so let's see if you can recognizes these sources. [...]
((Students look at one of the samples which was taken from a university site))
Where do you think this was taken from?
48. Ay: A congress? A university site?
49. ETA: If you take a look at the beginning of the page, you have/
50. As: The presenters.
((The ETA tells them that if they submit an abstract to congress some of them will ask the presenters' for their biodatas))
51. ETA: Others samples [...] Where do you think I took this from? (+++++)
52. Ay2: A congress again? [...]
53. A1: From a book?
54. A2: Journal? Because the first one has more information of the main author.
55. P: Possibly, yeah, could be, but actually this was taken from a SITE of a university. So, for example, if you go to our site at DALEM, and if you click on (+++) professors or teachers, you will have a small description of our academic life in there. [...] In some of them you can access the Lattes and in others just a very short paragraph about the teacher [...] So here we are taking about a congress, a page where we put our information in there. And what about this one?
56. A2: (+++) This is from a BOOK?
57. P: Yes@@, you're right! This is from a book. Actually we have two books. I think that one of them is related to a book on genre studies [...] and the other one refers to genre and writing.
((P has a book in the classroom and shows the students two biodatas of English teachers who work at UTFPR))
58. As/ETA: (xxx) ((P write the name of the books on the board)) [...]
59. P: Did you notice that these biodatas are a little bit longer than the ones we've seen before? [...] Do you know anybody in here? Any famous names in this? (+++) No ONE? (++). Most of these people are related to writing, yeah. I had the pleasure to get to know Professor Bazerman@!
60. Ay2: I know this guy here. @@ Not personally because I have been reading about him because he studies about motivation. [...]
61. P: So people. What we want you to do right now is (++) You have a lot of stuff in there. We want you to start looking at the things you have, what are the most important elements, the essential parts. The ones that you have in English and the ones in Portuguese. Maybe you can work with the whole group. And I am going to write some questions on the board for you to follow, OK?
((Students analyze the various samples of biodatas. After some time the main characteristics of this genre are discussed in the group and the P writes the main elements on the board))
62. P: So Ay, one of the things you were saying is that these biodatas are usually written in the third person singular. This is one of the characteristics/
63. Ay2: Yeah, the use of the third person singular. (+++) Some of them state what the person is doing at the moment/

64. A1: I was looking at the English and in most of them tell what the person is doing at the moment. In the Portuguese usually they say what people have done (xxx) so it is going to say what the people are doing now. This is what I notice between the Portuguese and the English. [...]

65. P: Remember that we have SOME SAMPLES. If we had to work more deeply on that, maybe we could find more differences. (xxx)

66. A1: I think you can add ENDED PROJECTS.

67. P: In the English one?

68. A1: Yeah. (xxx)

69. Ay2: The (xxx) universities bring particular interests on teaching (xxx).

70. P: Do they mention any interests in the Portuguese as well? (+++)

71. A1: As he said, the (+++++) interests is in the ones (xxx) at the universities.

72. Ay2: The ones from the universities. (xxx) In two of them!

73. P: Yeah, maybe this is not a rule for them to follow but (+++). What about in our Lattes? Do we have that as well? (++++) Maybe they, maybe people don't use the word INTEREST, they could use (+++) like, like Professora Vera Cristovão: "*tenho experiência na área de Linguística, atuando principalmente nos seguintes TEMAS*". They work like in different (++) some areas, For example, her areas are (+++) genres/

74. Ay: Yes, we can infer that. (xxx)

75. P: Yeah, we can infer that! That's true. Yes, it is a little bit connected! (++++)
((The class continues and the students start looking at Handout 2)) [...]

76. ETA: This is the continuation of our first topic. So "we should compare the biodatas (samples) in both languages [...] and identify the main elements that characterize them". So let's take a look (+++). So "Look at the text samples on biodatas in both languages. The questions below will help you think about their structure, contexts of production, their purposes, and they will serve like a guideline for you". So maybe you could this with your friends (++) in terms of all the texts that you have.

77. As: OK. [...]

((The ETA decides to number the different samples the students have so that it gets easier for them to analyze the material. The group follows the questions listed in each one of the texts))

78. P: In terms of text one. Who wrote the text?

79. As: The person.

80. P: Who is the reader?

81. A2: Students, researchers, professors. [...]

82. P: Very good. (+++) What is the objective of the text?

83. A1: To present their (+++) academic life. [...]

84. P: Where were they published?

85. A2: On the internet.

86. P: Where can you see texts like that? In what contexts would you find biodatas? (++++)
So in this case we have (+++) according to the documents we have (+++) Educational/

87. A2: I am thinking in situations when there are people that are interested in their work. For example, a congress (+++), the internet, because the Lattes is available to everyone. So if someone wants to know about the professor, you just type @@@

Part II (May 13th) tempo 32:47

88. ETA: Before we start working on your biodatas, let's take a look at what we have for today's class. So, what is the objective of our class? Ax, can you read it?

89. Ax1: "Compare the biodatas (samples) in both languages (Portuguese and English), identify the main elements that characterize them and students are supposed to produce their own biodatas based on the samples studied".

90. ETA: So after writing your biodatas, we are going to work with your written production. Ok, So the first exercise, question is/ A1, can you read?

91. A1: Yes, "Last class we read and analyzed a variety of biodatas written both in Portuguese and in English. We could notice some differences in the samples presented, but most of them had a similar structure and all of them aimed at conveying a message. Do you remember? What message was it?"
92. P: So here we have, had lots of examples in Portuguese and in English. We have analysed all the samples and based on their structure you have to write a paragraph to (++) convey a message. So according to what we have seen before (++) , do you remember, what message was it? Obviously to the ones who were here last class!!@@
93. P: "In terms of their structure and based on what we have discussed before, can you recall the elements which can be used to compose this genre?"
94. A1: Well, it depends on the biodata. But basically (++) they want to show that they have experience in the areas they are going to write about.[...]
95. P: OK, if you take a look at the samples we have, what are the main elements that are necessary to compose (+++) comprise a biodata? [...] So what kind of elements can we have in a biodata?
96. Ay1: (++) To have something published/
97. P: OK, Let's say PUBLICATION.
98. A1: GRADUATION (++++) ((While the students mention the parts that comprise a biodata, the ETA writes the main elements on the board))
99. A1: WORK?
100. P: Well, your professional experience (+++) And before that people!!! What is necessary/
101. Ay1: YOUR NAME! @@@@
102. P: Sometimes the institution you belong to (+++) or affiliation. Can we say that? ((P asks the ETA about that))
103. ETA: Hum, hum. Yes!
104. P: In terms of structure, grammar and stuff/
105. A2: 3rd person (++)
106. P: So it's SHE or HE and not ME! So that's what we have in here. [...] (xxx) ((A student mentions something related to her/his interests))
107. P: Yes, if you look at Vera's, Andressa's or my Lattes, ((Students look at the samples given in LM which were taken from the Lattes Platform)) we usually write about the areas of interest. Of course, our area of interest is related to TEACHING! [...]
108. A2: Last class, [...] we said like the 3rd person singular, and the ongoing projects and ended projects.
109. P: Yes. The ongoing and ended projects. Very good! OK people, so let me give you some time to do that. How long do you think you will need? Ten to fifteen minutes? (+++) Do you think it's enough?
110. A2: We are going to give it to you (xxx) I am afraid (xxx)
111. P: No problem! It's because it's your first draft!
112. ETA: He asked a good question. He asked whether he should include all his experience or just what is relevant to this field.
113. P: Just think about your future career. If it's relevant to your future career. Think about your Lattes. Do you have your Lattes?
114. Ax1: Sort of.
115. P: @What do you mean?@ Think about your future career as an English teacher, for example. (+++) You have to use all the relevant elements to comprise your biodata. [...] ((Students start working on their biodatas and start conversations in pairs, and with the ETA and the P))
116. A2: So do I have to say all the courses with specific names? Or (+++) I can say she has courses in the area/
117. P: I think you can name the most important courses you did/
118. ETA: Or you can say you did courses in this area (+++) [...]

((There are a lot of comments on the topics. Students ask about the way we should mention the name of our institution in English. There's a lot of conversation about spelling, pronunciation before the written task)).

Aula 5 - 20/05/2014

((The class starts with the correction of PI on biodatas. Students look at the board so that all of the participants can read everybody's written production and make comments on them. Students' names are taken out of their written production so that no one can be identified by the group. P and ETA read the students' compositions which are followed by everyone's opinions or suggestions on some of the things that should be changed. The transcriptions below focus only on Students A1, A2 and A3 biodatas))

1. P: *Aluno 4* "is a military from the Brazilian Air Force, especializada in Air Traffic Control. She took courses related to Emergency Fraseology, Anticolision System and Radar Capacitation. She also completed an English Course for Aviation. She is also a student from Universidade Tecnológica Federal do Paraná. She participated in lab classes about Questões Relevantes da Execução Penal and "Aspectos Operacionais da Aplicação do Direito" (2002). She is interested in learn more about English". OK? Comments on that?

2. A3: I think it is INTERESTED IN learning? ((A3 points to the board and looks at the ETA))

3. P: Yeah, so there is like a little bit of a preposition problem in here. Maybe we can revise this later on. So she is interested IN (++) learning. So every time we have a preposition (xxx) if it's a verb, we should use the ing form. Yes? Any other comments? (+++++) Is it OK? Everything is perfect?

4. Ax1: (xxx)

5. Ay1: There is TWO alsos.

6. ETA: Ah Two alsos? Two alsos, yes.

7. Ay1: (xxx)

8. P: But it doesn't mean ((Students talk low and it's not possible to understand)) it's not really a problem. Every time we see our texts, a second time we read our texts, we are gonna change things. But it's very good. Comments ETA?

9. ETA: The only thing I would say ah spelling of (++) especializada, it's just specialized/

10. P: Without the E?

11. ETA: Hum, hum, and then (++) and then (xxx) it would make more sense to say in English A MEMBER OF THE MILITARY? or a (++) A MILITARY MEMBER. So (++) I think it needs another noun in there but (++)

12. P: OK! And remember to follow those elements in there. To take a look. ((P refers to the list with the main parts that comprise a biodata))

13. ETA: We are almost at the end. OK, people? "Student 7 is a student of Letras at (UTFPR) University. During junior high school he studied in ((P has a problem in identifying the student's handwriting)) Tschura Daigo-chu Gakkou. I am not sure if it was a **D** or something else! ((A3 interrupts the P and explains about the spelling of this specific word))". All right, "Japan. He was (part of) a monitor of the school's Art Club, while helping with the local art. His interests (ed) are in language studies, art and research. He received awards in the state of Ibaraki English Con-test while being part of the school's ETA activities". OK? This is a different (++) context. Anything to comment? Any comments about that?

14. A1: Yeah I think he should have put the interests before the last one. After the awards (xxx)

15. ETA: OK, like change the position of the sentences. Remember that in the CV Lattes we have analyzed usually the areas of interest come/ WELL it is the LAST ITEM we use. But there's not like a (+++) strong position on that (++) . OK, next one?

16. A1: P, can you come back a little bit? Ah::: "He was part of the school's::: Art Club. HE WAS PART. Isn't it strange? It's weird because HE WAS A PART of the school@@@.

17. A2: I think HE TOOK PART in/

18. P: Well, in spoken English I think it's good, but all you need to do is add an **a**. Yeah, He **TOOK PART** or **HE WAS A PART**.

19. P: I understand what you mean @@@

20. ETA: I think the verb took part is more formal.

21. P: Any other comments? (+++++) Student 8 [...]

22. ETA: Now Number 9. Student 9 "studies Letras at Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). He intends to work with translation, but does not discard the possibility of being an English teacher. He speaks basic Spanish, and is interested in improving it and learning other languages as well. Apart from the Letras area, other interests include art, music and drawing". This one is shorter than the ones we have read. [...] Any comments on that? No? So don't forget to write your names in there.

((List of error sheet of paper which has been exchanged by the participants))

23. P: After this part now, the ETA is gonna give her talk on some of the topics we have analyzed [...]

25. ETA: Are we supposed to give this back to them? ((ETA means the sheet with the list of errors))

26. P: Yes, but you're not supposed to write in there. [...]

24. A3: Can I ask you a question? When we reach a certain level of language, do we say he's like BASIC? What are other ways to say

25. ETA: [...] You can say he's proficient a : : he has a [...]

((No more recordings due to technical problems))

Aula 6 - 27/05/2014

((The class starts with the comments and suggestions on the students' biodatas again (first version) and after this part the ETA makes a speech on punctuation))

1. P: A2, could you read the first one? ((sample number 1))

2. A2: Yeah. Sample 1. "Started administration at Universidade Estadual de Londrina (UEL), but decided to pursue? other options."

3. P: Options. OK. Sample 2, A1?

4. A1: "Is also a participant in a Portuguese studies for foreigners group (GEPFOL) in the same university. Is currently an autonomous orthographical corrector".

5. P: And ETA? Sample 3?

6. ETA: "In 2013 had two articles published in the Journal UTFPR News Letters". [...]

7. P: So what is the problem with that? (++++)

8. A2: Subjects.

9. P: Hum, hum. So there are some words missing like the subject. Remember that the ETA made some comments on that (++) on when to avoid using the subject, OK. So (++) Like there's no sentence in English without a subject. Am I right? <@Yes?@>((P looks at the ETA)) [...] So how would you, how would you correct like sample number 1?(+++++)

10. A2: The person/

11. P: The person so we, we it's not possible to know if it is a girl or a, a boy.

12. A2: The person "started administration at Universidade Estadual de Londrina (UEL), but decided to pursue other options?".

13. ETA: But HE or SHE, yeah? Hum could we use that?

14. A2: But, for example, if if the person he or she is mentioned in the first, first part of the sentence, it is optional to use the I in the.

15. ETA: The pronoun and then/

16. A2: For example, He started bla bla bla bla bla but decided

17. ETA: Yeah. That's OK. As long as you have (+++) the subject on the first one. So it must be somewhere.

18. P: Hum, hum, OK. Next one? So we have actually two sentences (++) and also you need to use the article in here because she has used like punctuation, like a period. You say period, yes ETA?

19. ETA: Hum, hum.
 20. P: So here you should be using the article. I'm sorry, the pronoun, yeah?. And the last one? WHERE would you use it?
 21. A2: After [2013.
 22. P: Yes, (xxx) It is not really mentioned in there so you should use it. OK? (++++) All right, what about exercise 2, sample 4 "presents a series of activities done. What do you notice about these sentences? Is there any way of connecting them?" So maybe ETA, could you read it?
 23. ETA: "She also completed an English Course for Aviation. She is also a student from Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). She participated in lab classes about"
 24. P: Ok. Ah So (++) What do you notice/ The sentences are OK, but (++) If you had to make some changes, so what would you change? (++) Or you wouldn't change anything. (++)
 25. A2: "She also completed an English Course for Aviation AND (++) is also a student from, (++) is a student from Universidade Tecnológica Federal do Paraná". I don't know, can I use the also for the two things she does?
 26. P: Yes!
 27. ETA: Hum, I think so.
 28. P: Yes, so here basically it's a little bit of the pronoun SHE is repeated many times. Maybe sometimes instead of SHE you can use a different word like (++) the author, yes? (xxx)
 29. A2: The researcher.
 30. ETA: (xxx)
 31. P: This is one possibility. And then we're gonna take a look at some information on conjunctions before we go through these, these things. (xxx) (++++++) Just a sec. [...] Can you see those people? I didn't take a copy of this because it is quite a long text. ((P points to slides on the board related to conjunctions)) [...]
 32. P: So what are the most common conjunctions that we can use?
 33. A2: So, but, then
 34. P: Yes? So depending on, depending on what you want to say we're gonna use these conjunctions. It depends on your purpose actually [...] So we have some of them which are related to addition, others, comparison and others (xxx) and so on. You don't need to know about these names, but you know they exist, OK? And that, they can be used them in texts. So, ah:: Why do you think these (xxx) are important when you write a text, for example?
 35. A2: To connect the sentences when you're writing your texts [...]
 36. P: To connect ideas, sometimes when you omit some stuff you can use them.
 37. A2: Because if you don't use these the text will be (++) like a bunch of isolated phrases.
 38. P: Hum, hum, Yes, Good!
 39. ETA: Well, I think they help you form more complex ideas to (xxx) when I am learning Portuguese (xxx) connecting words. I think it helps you /
 40. P: I think when you speak you have the chance to explain yourself in a different way. But when you WRITE then you have to be more careful [...] when you write you have to think more, make outlines and these things will help you a lot. And the best thing is to have them in sentences. [...] ((ETA shows students some rules followed by examples with the conjunctions BUT, OR and others whose list is on the Facebook))
 41. P: The conjunctions you want to use have to have some kind of connection with the previous sentence. [...]
- ((Students start a discussion on the spelling of some confusing words in English, like than/then, man/men and others whose meaning is a little bit hard for the students to figure out. The ETA starts her speech on punctuation at 29:37 of this recording. After her presentation, the students have their compositions back in order to write their texts again along with the Types of errors list))

1. P: We're gonna go on working with your (+++) compositions. We're gonna talk about your compositions and ETA put all this information in the dropbox [...]. So ETA, do you have any comments [...] ((there is a conversation about a different matter)). [...] So let's start from the comments we have in terms of (xxx). <@I hope everybody survives the World Cup and be here next semester @>.
2. ETA: Me too! @@@
3. P: So I was reading some of the compositions (+++). So ETA, would you like to comment /
4. ETA: Yeah! On the second composition everyone did a really good job of including all of the components, and elements of a biodata (xxx). You know if there was anything missing in the first composition, they have just added it in the second (xxx) which is very nice and much more comprehensive. Also all the grammar issues (xxx) specially the ones we talked about (++) punctuation, things like that. The overall is much more fluid composition (+++). I think sometimes when they add something, a new idea, there is still a couple of things that we need to revise before the final (+++) DRAFT, but I think overall the ideas are much (+++) they flow! So those were some of my general thoughts.
5. P: So we should have like a third composition but since we are running out of time, we are going to start working with other stuff. So the only one that I would like to have it done again is your composition because you had, you wrote just the first draft, yes?
6. Ax2: Hum, hum.
7. P: Maybe you could do this at home and bring this to us. ((P gives her impression on the work just done)) I think it was like pretty much the same. Like the use of some elements that are necessary when you write a composition, like subjects, and things like that. And they were a little bit longer, and more complete, I should say. I think it was a nice experience, yeah? And today we are going to work with the CV Lattes, and A2 sent a message to me. So what was your message?
8. A2: No, I just posted in the group that I have just done it. ((A2 means he has registered himself in the platform and filled it in with his information. A2 mentions some problems he had before as far the platform is concerned. Other students mention problems in accessing the site)) [...]
9. P: Today people, maybe we can surf the net so we can try to find A2's Lattes and then I have Andressa's which is really complete and another student who does Letras in here. Anderson. Do you know Anderson? The one who::: reads SIGN LANGUAGE? Can I say that?
10. ETA: Hum, hum. He does, he does. He works at Federal/
11. P: So we have like two and my other files are related to résumés, how we organize résumés in English which is much simpler than (+++) the CV Lattes, OK? So people, first of all I would like you to take a look at these/ I have actually five of them. So maybe you could see them in pairs. Can you work together? ((P gives the students the reference texts related to both CV Lattes and résumé so that they can have a discussion in pairs)) [...] Anyway, I need my glasses! So what can you notice in these two Lattes copies? Like the first page. What do you see? So what are the elements/ some elements are compulsory for you to fill in with some information, but with others, you can put it or not. If you have like education or academic field. For example, in the professional field my CV Lattes/ I think I have UTFPR only, but I had other jobs before. But I haven't included this stuff in my (++) . Of course they were important but I didn't do that. And sometimes we can see that some scholars, teachers, they include everything, like ALL THE JOBS they had. [...] So what can you see in here?
12. Ay2: Are you talking about (++) . Which one?
13. P: Both. I want you to take a look at Andressa and Anderson's/
14. Ax2: It's the most recent (xxx) the others. ((Ax2 means the most recent information comes first))
15. P: Yeah, you have to update your CV and everytime you include some information, it's gonna have like *última atualização*, right? And everybody has a number, we are numbers! In terms of the/ How can we call this part in here? ((P refers to the initial part of the CV lattes))
16. A2: Introduction?
17. Ay: A BIODATA.

18. ETA: <@A biodata@>. It's a very simple/
19. A2: Introduction biodata.
20. ETA: Hum, hum.
21. P: Yes, so in this case we can say that we have a biodata in here and after that it's all the CV, OK? You're gonna compare these two samples with the *résumés* we're gonna give you later on. What about in Anderson's CV Lattes? What does he have that the other doesn't? (+++) Right at the top!
22. Ay1: Sign language/
23. P: <@ A picture@>. Take a look! He's got a picture. Usually people use pictures in the Lattes CV. And some people don't want to be famous, so they don't use @@ a picture in there. But you're gonna compare these with the *résumé*, if it really is necessary to use a picture. And the rest? What do we have? Identification?
24. A2: ADDREESS.
25. P: Address, OK. (++++) Academic stuff like *titulação*. So the titles that you have.
26. Ay2: The DEGREES.
27. ETA: The degrees you have. So Anderson is still doing the Letras course. What about Andressa's? What does she have instead?
28. Ay2: Doctor's degree.
29. P: Hum, hum. Do they follow any order in this?
30. A3: The newest and the oldest.
31. ETA: We can say the LATEST information. ((Another student comes into the room)). Hello, How are you? The latest information. Andressa had her doctoral/she finished her doctoral studies in?
32. Ay1: At UFPR.
33. ETA: Yes, but last year, right? Is it last year?
34. Ay1: The year before.
35. P: And we have some complementary (++) *informação complementar*. So this is not REALLY NECESSARY to include if you want.
36. Ay1: It's good to.
37. P: It's good to and it's usually something related to your area. For example, I am studying genres at the moment and I intend to do a course (++) in July and I am gonna put it in here. I am going to add this course to this part of my CV Lattes.
38. Ay2: This is anything you have done that maybe it is useful.
39. P: Useful for your career, yeah! Then we have *atuação profissional* which is what you are doing at the moment in terms of your profession. Then we have the areas (+++). Does Andressa's have/what about the areas (++) *áreas de atuação*. Do you have that? [...] Languages? What has she written in there?
40. Ay2: English, Italian and how she speaks [xxx].
41. ETA: The levels of each.
42. P: The levels of each. So it usually includes like reading, writing, listening, OK? Those abilities. ((Another reference text)) In terms of Anderson's. He has something different.
43. Ay2: *LIBRAS*.
44. ETA: *Libras*. Sign language. Is it?
45. Ay2: Brazilian sign language.
46. ETA: Hum, hum. That's a very good observation. (14:01) After that we have (+)
47. Ay1: PUBLICATIONS.
48. ETA: Publications. Aha, aha. In terms of the books they have published/
49. A2: ARTICLES.
50. P: Articles or chapters in books. Everything here is related to your production. And then *APRESENTAÇÕES DE TRABALHO*, when people go to congresses. [...] After that, what do we have?
51. Ay2: *Demais tipos de* (xxx).
52. P: *Demais tipos de* (+++) *produção técnica, né?*
53. Ay2: What would it be?

54. P: Sometimes (++) if you organize (++) like an *apostila*. ((There is an explanation about the term *apostila* which is unknown to the ETA)), a kind of a printed document that addresses a more theoretical explanation of a subject studied in a given discipline at school, in which listening and/or writing activities are performed by students, are (+++) later on evaluated by the teacher.

55. P: And then we have *BANCAS*. Do you call panels? ((P asks the ETA))

56. ETA: Yes. [...]

57. P: *Ou outras participações: bancas de concurso, ou bancas de teste seletivo, outros tipos de bancas, né?* (+++) And then we have *EVENTS*, any event that you take part in. [...] Another part is organizing an event, when you are part of the organization of an event. (+++) [...] And the last part that we can use is for *FURTHER INFORMATION* where, for example, if you have a special certificate, or if you are a member of an association. Take a look at Andressa's and see what she has as relevant information.

58. A2: *"É coordenadora do Projeto Gralha-Azul financiado pelo edital "Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa para Projetos Institucionais & quot; (Edital 061/2010) CAPES/Fulbright, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná de 2011 a 2014".* [...] ((P and the ETA give an explanation of what the CAPES/Fulbright Project is about. A2 talks about the TOEFL examination)). [...]

59. Ay1: When it expires ((they are talking about the TOEFL examination)), do you have to remove it?

60. ETA: You usually put the date, like the beginning and the end of it.

61. Ay1: So I passed 2014 so I (+++)/

62. ETA: So you can say 2014 to 2016.

63. Ay1: And (++) what is this event (xxx). You have like the description of the event, *"congresso, oficina, outra"*.

64. P: Yeah, sometimes we have symposiums, congresses, workshops. There is a list and when you do something different, you can use *OTHERS*. OK? It can be anything, like a one-day seminar! If there is nothing in there, you can use the word *outras*. ((P talks to the ETA about the platform)). Is it new for you?

65. ETA: Hum, hum, Totally new. There so much information!

66. Ay2: Do you have something like this in the US?

67. ETA: No, no. We (++) pretty much only use (+++) your CV, but you write your own. There is no (++) a kind of platform for it. Unfortunately. I wish there was! It will make it a lot easier. (xxx)

68. P: Because here in Brazil if you want to take a contest, you have to have your Lattes. [...] ((Ax also mentions the word portfolio for this kind of information)) [...]

69. A3: What does exactly a CV stand for?

70. P: (xxx) [Curriculum Vitae, a Latin word. [...]] And since then ((when the Lattes Platform was created)), people have been (+++) updating the platform with information about their academic and professional lives.

71. A3: So it is an exclusive term for the Lattes.

72. ETA: Hum, hum. So these are the activities we are gonna do today, people. ((The ETA reads the objective of the class, that is, compare the Lattes Platform with the genre résumé and asks A1 to read exercise 1 in Handout 5)). So A1, can you read number one, please?

73. A1: *"When we look at the site <http://lattes.cnpq.br/>, it is possible to check out the CV Lattes of many different scholars who post their educational and professional life in there. By analyzing the samples we have, and also based on your own information, what are the main parts that comprise this platform?"* [...]

74. ETA: So what are the main elements guys, based on what we have seen so far?

75. A3: Your NAME.

76. Ay2: *PERSONAL INFORMATION*.

77. P: Very good! ((While students mention the parts, the ETA writes them down on the board))
78. A3: The DEGREE. (xxx)
79. Ax2: The things we have participated.
80. P: Participation in events?
81. Ax2: In books.
82. P: Publications, can I say that?
83. Ax2: Yeah. And participation in events.
84. ETA: What else?
85. A2: Professional acknowledgements.
86. P: I don't know. Which word should we use? (+++) *Atuação profissional*
87. A1: PROFESSIONAL EXPERIENCE. Maybe ACADEMIC/
88. ETA: I think mainly professional experience.
89. P: What else? I think@ these are the most important elements. Sometimes there is another window or screen that opens in there. For example, when we click in publications, there is publication in a book, publication of an abstract, publication of a chapter in a book, publication of book reviews, *resenhas*. So there is a place for all the possible publications that we can have. So if you don't click, you won't see this. Yeah? Anything else that you can say, that you can comment on that?
90. A2: COMPLEMENTARY INFORMATION?
91. P: Or FURTHER INFORMATION. Is that OK? ((The ETA writes both ways on the board)). Nice, so these are the elements that we can have in the CV Lattes. (+++) Now, we are gonna work a little bit with the résumés. Maybe we could do the following. ((Related to exercise 2 on Handout 5)) [...] We're gonna use this table for the two things: the CV Lattes and the Résumés. So think about the context of it. The sender, the receiver. Who is the sender in the CV Lattes?
92. Ay2: The owner of the CV.
93. A2: Someone who has something @ academic. (++) A student, a researcher, a teacher/
94. ETA: So it would be you in your position. Me, as a teacher, you as a student. And the receiver?
95. Ay2: The guy who reads the CV.
96. A2: (xxx) The one, the guy who tries to contact, maybe he wants some, for example, some advice on/
97. P: OK, aha, aha. What about the place of text production?
98. A2: Internet.
99. ETA: Maybe this can be called the support. But when you filled in with your information, where did you do it?
100. A2: At home.
101. ETA: At home, sometimes at school, but not in the classroom. When I do this, I have to be alone with all the papers. [...] Remember when A1 was doing her biodata, she had lots of papers with her. (xxx) The moment of production? Well, it depends/
102. A2: When you need it!
103. ETA: Or when you have an evaluation or something?
104. A2: When you are going to stay abroad, if they require this.
105. P: Yeah. [...]. What is the interactional objective of doing your CV Lattes? (++++)
106. A2: To let people know what you do, (+++) to inform people. If you are a teacher, I think it is more useful because you can search for a teacher. For example, if you read a book and you see a teacher bla bla bla wrote a book, you can see he is a good researcher, or not a very good researcher. I think this is the main use.
107. P: Sometimes a teacher has study groups [...] and you can click in the site, and you can see her name, the study group and all the members. Now people, let's take a look at some résumés. I have taken some copies (+++++) ((P gives the students all the reference texts

related to this genre. Most of them were taken from the book *Résumé magic: trade secrets of a professional résumé writer*, by Whitcomb. It takes some time for them to organize the sequence of the papers)). [...]

108. ETA: This is all good. I have to read my own résumé and (xxx). This will help!

109. P: OK, people. So according to our (+++) [...] Now we have samples of the CV Lattes and the résumés. So “When we compare the samples we have (*CV Lattes* and *Résumés*), do you think it is correct to say that they have the same goal? What are the main differences you have noticed in the examples we have just analyzed?” So I will give you some time to take a look at the résumés and compare them with the CV Lattes which is the most famous platform (+++) for scholars in Brazil. If you want to work in pairs and discuss. And after that we can list the elements and see (++) what is different, OK? (+++++)

And sometimes you have noticed they have the before and after because it was like the first draft they did. And after reading some stuff, [...] they have decided to do it in a different way.

110. A3: In a better way! So this is her after ((A3 refers to a sample with both versions)) [...]

111. Ay2: There was a guy that made his CV like a cover of a newspaper. There was like big letters with his professional experience. And from the main article he has like his formation, formation and (++) skills. It was very cool! [...]

((The participants have analysed some reference texts taken from the Lattes Platform (teachers and students' CV Lattes) and samples of résumés. The teacher asks the students about the main differences they have noticed)).

112. ETA: OK People, anything different? (+++) If you compare the two, the two genres (++) our Lattes and these résumés.

113. Ax1: (xxx) In the résumés there's like (xxx) of computer stuff (xxx) usually they are kind of (xxx)

114. ETA: OK. So, SKILLS is one element that they usually have.

115. Ax1: Yes, the computer ones (xxx)

116. ETA: The computer ones. Yeah, because in the Lattes we don't have that!

117. Ax1: (xxx)

118. P: So here, in terms of skills, it is more related to languages. Yeah? ((P writes what the students say about both genres)) (+++) Anything else that you notice?

119. Ay2: You have a description of what, his employment history which you didn't have in the CV.

120. ETA: Ah, ah. Could you repeat Ay? A description of (++)

121. Ay2: The EMPLOYMENT HISTORY. (++++)

122. P: Oh yeah, employment history. (+++++)

123. ETA: That's one thing that I really like about résumés is you get to, you have to say, oh I was, I did this, it's like you have the title and you also get to present yourself and say I accomplish this (xxx). You have the chance to explain a little bit more.

124. P: Yeah, in the CV Lattes we have, for example, I worked at *Cultura Inglesa*, or JUST *Cultura Inglesa*. And they know NOTHING about my job. So I can't say anything about my job, what I did in there, but in the ré:su:mé [you can]!

125. ETA: I taught this class and/

126. Ay2: But you don't necessarily (++) put this stuff in, I don't know (xxx) these foreign cities, in our résumés we don't/

127. P: You know what we have in Brazil now, if we take a contest, for example, we have *memorial*. Have you ever heard of this? So you have to make your OWN MEMORIAL which is you talk about yourself, and you include things in there.

128. Ax2: There are some places that you have to write AT THE MOMENT.

129. P: At the moment in there. So, For the contest/

130. Ay2: It's like a biodata!

131. P: It's a kind of biodata, but it's LONGER. It's much longer. But (++) this is another (++) genre, yeah? For a different moment. So here you can talk more! Yes? So, how can we (++) put this? (++++)

So you can talk about your history, the history you had/

132. ETA: A DESCRIPTION OF THE POSITION.

133. P: A description of the position. Ah, ah. Good!
134. A2: You can give a detail or details about you have done::
135. ETA: And one thing they always encourage us to (xxx) what you have accomplished in that job or in that position. (++++)
136. P: Does it have an M in here? ((P looks at the ETA to have a confirmation on the spelling of the word accomplished))
137. ETA: Hum, hum.
138. P: Did you have to do this ETA to come to Brazil? When you decided to come, when you applied for it? (+++) You don't remember?
139. ETA: I DO! I was trying to remember. I know I did talk about (+++) work experience, it was kind of like a CV Lattes. WORK EXPERIENCE and you had the chance to write it. (xxx) It was an online application. We had to talk about all our work experience.
140. P: Anything else, people? (+++) (xxx)
141. ETA: I think it's some of the kind of QUALIFICATION accomplishments.
142. P: OK. Is it shorter than the CV Lattes? ((In comparison to a *résumé*))
143. As: Hum, hum. Yeah
144. Ay2: You have more freedom like how you present that. [...]
145. A2: I think, I don't know, I think that in Brazil we don't have a (xxx) *résumé*. You follow a more or less (xxx) but it's not the main thing, *obrigatório*, I don't know!
146. As: [Mandatory] Compulsory.
147. A3: I think for the *résumé* you have to do things more specific for the area that you want the job.
148. P/ETA: Hum, hum.
149. ETA: Very Good. That's THE POINT! It's more specific to/
150. A2: What I found curious was this (xxx) Because in the career summary he says like "an impressive" [...]
151. ETA: He (xxx) himself up a little bit.
152. A2: I am an IMPRESSIVE student, I have IMPRESSIVE grades.
153. P: And the CV Lattes is not only related to get a job.
154. A2: No! Not at all. It's just to explain who you are academic/
155. ETA: Academically speaking.
156. Ax2: Also to find your projects.
157. ETA: Hum, hum. The projects you are involved in.
158. A2: It's is not related to a job at all@@@!
159. Ay2: I saw some *résumés* and they mention how much you expect to earn. And I can see that here they all make a short comment about oh, I work in this position (xxx) and I earn like four hundred dollars plus. So can you include how much you would like to earn?
160. P: I don't know. What do you think ETA?
161. Ay2: It's a little bit preposterous.
162. ETA: I don't know. It depends. I think (+++). Sometimes I've seen job descriptions that say (+++) please email your *résumé*, cover letter please include your salary requirements. So usually you could include it in your email. Cause sometimes they will ask you which is really nerve wracking. I don't wanna sound (+++) cause you don't want to ask for too much, but then you don't wanna ask for too little. @@@@
163. P: It's kind of hard to/
164. ETA: Yeah! (xxx)
165. P: Maybe you can negotiate this when you have your job interview.
166. ETA: Usually that when it happens! (xxx) Nerve wracking!
167. A2: It's because you don't know how much the other people are asking.
168. ETA: Exactly. [...]
169. P: OK. Any other differences that we can list in there?
170. Ax2: I think the target, the goal (xxx)
171. A3: In the CV Lattes you just have your own information, but it doesn't show what you want to work for. (xxx)

172. ETA: On page 82, you have a credential, you took a course ((they look at one sample that brings something new))

173. P: [...] Basically they talk about education, they talk about your professional experience ((Résumés on the whole))

174. ETA: There is even some you can include like (++++) other, other experience. So you can talk about if you volunteered, or if you are part of any groups, research groups, or (+++++) if you won any awards, or certificates, things like that. And there is also room for language skills too. So it just depends. The format completely depends on what you are applying for. When I applied for internships, when I was at graduate school, I had about fifteen versions of my résumé, one for each position. You know you tailor your résumé for the job you are applying for. The formats change completely. (+++)

175. A2: I think that the CV Lattes is even useful when you get a job because it's permanent (++) and you keep, you keep updating it. The résumés probably when you get a job, you don't need to use this because if you get another job, you can make a new résumé.

176. P: Hum, hum.

177. A1: Actually I don't think you make a new one. You just/

178. Ay2: You update it.

179. A1: You update. You can make one, and you can save it in your computer and when you are going to get another job, and take it and you update. What you did after you get that job/

180. Ay2: That's actually what I do. I have one in my computer and when whenever I need it, apply for that position, I just update it. As ETA said, you have to adjust it.

181. P: I think his point is ((related to what A2 has said)) like you have that information but depending on the position you are applying for, then you have to do it again.

182. A2: Cause THAT, THAT résumé is gone. You have to change it, sometimes completely, I don't know.

183. P: But in terms of education, I don't think you should CHANGE everything but/

184. A2: It depends. There is some information that is not relevant.

185. ETA: Relevant for that specific job. ((There is a conversation about the images in one of the samples)) [...]

186. A1: I think it is more the format, one or two things that you change. But basically you put the same things. She put address, data, education, she put the same things, but she just adjust it, she did it in a different way. So you can save one and do just adjust.

187. P: Adjustments/

188. A1: Yeah. You don't need to put it away completely.

189. P: But from the other ones that we have, this is the one that it is really different in terms of the layout. [...]

190. A1: It's just adjustments she made for different jobs. It's not completely (+)

191. ETA: But there's no right or wrong. One thing that you do is like you take some models and organize your own/

192. A3: There is another difference. The CV Lattes is always that way and the résumé you have to adjust it.

193. P: Perfect, perfect. So you have to follow what the platform tells you to do. There's no changes in this one, but here you have more freedom, as he said.

194. Ay2: Now I am just curious. Do you have like a model for a résumé, because all of them start with a name, address, their phone number and emails.

195. ETA: Hum, hum. That's usually standard/

196. Ay2: Your first résumé was like that too??? ((Ay talks to the ETA but they all start laughing)) (xxx)

197. A1: It seems like ten years since I did my own, but I took my sister's last month, and it's the same. Her name, her address, her phone number in the city, in here for contact, the email in case they need to contact/

198. Ay2: But mine was more like this with information separated altogether.

199. ETA: In that case (xxx) It's always at the top. I wish there was a standard format for résumés because it would make it less stressful for us. It's like here is my résumé, but it

could be better. (xxx) When I saw the CV Lattes, I thought oh, this is nice! @@ You guys just put in information.

200. A2: Sometimes it's kind of confusing because the person doesn't know what to put in the *résumé*. Sometimes we don't know what will it need, how it will begin, how it will end. [...]
((The group as a whole decides what to do at the end of the class))

((The members of the group start talking about the videos that have been posted in the Facebook)). [...]

201. P: I think you could do number six at home. [...] I think that we could discuss the true and false exercise before you go. So people, let's do exercise four and then you can read this at home. "When you are looking for a job one of the first goals is to equip yourself with the right tools. Based on what we have seen so far and on the ETA's own experiences and talks during our meetings [...], take the following quiz and see whether these statements are True or False". So let's discuss this in the group, OK?. So Ax2, can you read the first one and what is your answer for that? [...]

202. Ax2: "Employers and candidates view *résumés* as having the same purpose".

203. P: So employers and candidates. Do you think they have the same view (+++) in terms of the purpose of the *résumé*?

204. Ax2: I don't think they have (xxx) because the candidates are trying to be employed and the employers are trying to choose the best (xxx) candidates (xxx).

205. P: OK. Anything else to say about this? (++++ OK, A1, can you read b?

206. A1: "A *résumé* is all you need to get a job". False!

207. ETA: False. Everybody agrees?

208. As: YES!

209. ETA: So what is necessary to have?

210. Ax1: Qualifications/

211. A2: The information needs to be true.

212. Ay2: Although some (+++) really famous people lie on the *résumés*. ((Ay talks about a famous guy who did a bunch of movies)). [...]

213. P: But remember it is like a combo! The *résumé* is one part.

214. ETA: Interview, cover letters/

215. A2: You have to show that you are really good. Impressive like the guy said!/
216. ETA: And even now (xxx) in the US when you send them an email with your *résumé*

and cover letter, you have to write a little something in the email. So it's also like a biodata, it has to be something personal in the first person. You kind of put in your best foot forward. OK You've gotta read my *résumé* which is another stressful part @@@@. [...]

217. P: OK. Number, Ax, Can you read c?

218. Ax2: "A *résumé* is most effective when it precedes your interview with the hiring manager".

219. ETA: What do you think?

220. Ax2. I don't know. I think it's a combo.

221. ETA: It's a combo. It's like a sandwich @@@.

222. Ay2: It's true because if you send a *résumé* before the interview, the:: interviewer has a more clear vision of what he must look for in the interview.

223. ETA: Usually you have to have a *résumé* before (+++) because they use the *résumé* to decide who gets to be interviewed.

224. P: That's a point. [...] Hum, what about d::: A3, yes?

225. A3: "Résumés are read"/ how do you pronounce this?

226. P: I love this word!

227. ETA: "Thoroughly".

228. P: It's so beautiful. "Thoroughly". @@@

229. A3: What's the meaning?

230. P: Who knows the meaning? [...]

231. Ay2: *São lidos incansavelmente, de ponta a ponta.*

234. P: *De ponta a ponta.* Aha. Completely.

235. A1: *De cabo a rabo!*

236. P: <@I don't like this expression in Portuguese@>. [...] ((there is a conversation about the words like thrilled)).
237. ETA: I don't use thoroughly very often. [...]
238. P: OK, and the last one? Anybody?
239. Ay2: "You will need a *résumé* to land a job".
240. P: This was new for me. To get the job! @@ So, what do you think, Ay?
241. Ay2: <@Probably true!@>.
242. ETA: I think the only times you wouldn't use a *résumé* is when you know someone, you know, a networking/
243. Ay2: Ah::: (xxx)
244. A1: If you take a contest, you don't need to give your *résumé*.
245. P: What's the word in Portuguese?
246. A1: *Concurso*. If you take this one/
247. Ax2: And letter b, is it true?
248. P: What do you think, people. Is it true?
249. As: I don't think so/ It's not true. [...]
250. ETA: Specially when you are applying for something online, your *résumé*, it goes through like a scanner, they look for keywords, if your *résumé* matches the job description.
251. Ay2: If it matches the purpose of it.
- ((The class is over when the P gives them homework))

Aula 8 - 10/06/2014 (Daki)

((The class starts with the correction of last class homework related to a reading activity and the corresponding exercise))

1. ETA: Remember that we worked a little bit with the True and False activity which is this document over here. We discussed about these sentences and we didn't have the answers for all of them. Did you have time to read this? [...] Maybe we can take a look at this and see what these paragraphs are all about. So, the first one says "Employers and candidates view *résumés* as having the same purpose". [...]

((Students have some time to read the paragraphs so that the statements can be discussed. The exercise is in Handout 5))

2. P: Keep in mind like the sentences that we have. [...] So now we can make some comments on that. Let me just turn this on. ((P turns on the camera)) [...] So, according to the first one, "Employers and candidates view *résumés* as having the same purpose". What can you say about this?

3. A1: It's false.

4. P: Any comments on that, people?

5. A3: I think (+++) it applies to that discussion we had about (xxx) the number of pages. You don't have much time to do that, you don't have much patience to do that either. You look for keywords, or some things that make the candidate looks like adequate for the position. If he doesn't, they will just throw the *résumé* away!

6. P: Has this happened to you? ((P talks to the ETA))

7. ETA: I've sent *résumés* to lots of places that I haven't heard anything. So, unfortunately::: [...]

8. A3: I was part of an organization that we had to make decisions. We had to look for *résumés* for people who wanted to work in this organization and we had some kind of *dinâmica*. [...] We had a group of people who had never seen each other, and we had to make decisions [...] and I was participating as an evaluator. And it's pretty hard because when you watch people, you know this guy will fail. You look at them and see how they behave. Since the beginning they have to introduce themselves and you know hum::: this guy/

9. P: Do you remember the video that the ETA showed to us?

10. ETA: Yes, it was about the job interview for an internship. [...]

11. P: All right. Ax1, can you read the second one?

12. Ax1: "A *résumé* is all you need to get a job". (++++) I think it was true.
13. P: So what have you learned from this?
14. Ax1: (xxx)
15. A3: You have to be careful with your Facebook.
16. Ax1: I can't joke with my friends in there.
17. ETA: When we were athletes, they use to watch our Facebook to see if there wasn't anything bad in there. [...] Cause some people put pictures of some guys drinking, and parties, and then/
18. A1: Like you know I work for the Air Force, so if I say something that they don't like. I have to be careful. I think it's the same for everything.
19. ETA: And one thing that is good is networking, meeting people face-to face, or online. All right. A1, can you read letter c?
20. A1: "A *résumé* is most effective when it precedes your interview with the hiring manager".
21. ETA: WE said/
22. A1: We said it was true. (++++++)
23. P: What called my attention was ((P reads part of the text taken from the book *Résumé magic: trade secrets of a professional résumé writer*, written by Whitcomb (2010, p. 5))) that "and the hiring manager knows of your relevant experience in solving problems, then you can introduce the *résumé* to reinforce your initial statements, reveal more about your skills and accomplishments, and remind the hiring manager of how wonderful you are". OK, but you're not supposed to say that@@@.
24. ETA: It's hard to say that!
25. P: Next one, Ay? I know you love this word!
26. A3: "*Résumés* are read thoroughly".
27. P: So what does the text say about that?
28. As: False!
29. ETA: They won't read everything!
30. P: The last one "You will need a *résumé* to land a job". Yes or no? True or false?
31. A1: That's false.
32. P: Usually when you hand in your *résumé*, you will probably have your interview/
33. A3: So it's not the ONLY THING YOU NEED. Maybe it's true.
34. A1: But, according to the text, it's false!
35. ETA: I think it's a question of formality because if you know the person.
36. A1: Sometimes when we have like sales, you can go and talk to the manager and deliver it, so we don't need a *résumé*.
37. ETA: OK. Now we're gonna go through a video called Writing your *résumé* (http://www.youtube.com/watch?v=KbZ5_ar4Dj0), and we are supposed to answer these questions, OK? Maybe I will show this once and if it's necessary, we can watch it once more.
38. A3: Are we gonna share our *résumés* (xxx)?
39. P: Hum, hum. Later on. Today we're gonna have our first production.
(Video is shown for further discussion.)
40. ETA: Did you manage to answer some of these questions? [...] So, what are the answers to these questions? A2, can you read the first one?
41. A1: "a. Why does he decide to talk about this topic?" (+++) This one I couldn't understand very well. [...] I understand that some people talked to him, but. He saw it a lot, but <@I don't know exactly what he saw>@
42. ETA: Anybody can help?
43. A3: He says that he has seen thousands of *résumés* and people ask him why they should do it/
44. P: That's why he::::: decided to make up this video, to help people/
45. ETA: He's probably seen a lot of BAD RÉSUMÉS!@@
46. P: Right. Next one Ax1, can you read?
47. Ax1: "b. According to him, what is the purpose of writing a *résumé*?" To expose yourself, (xxx) to give a better image of your career/
48. A3: To facilitate in the choosing.

49. P: Because, well after the *résumé*, you can have like the interview.
50. ETA: Hopefully!
51. P: Can you read the next one?
52. A3: "c. He says a person can have more than one *résumé*. Why?" Because you have different jobs to apply for. They don't necessarily send the same *résumé*.
53. P: Depending on the company, or according to the company, you can include new information on it/
54. ETA: And you wanna make sure that every *résumé* is tailored to the specific job description, cause usually they're looking for specific words, so it's good to have a different aspect on it (++) for different jobs.
55. P: ETA, could you read now?
56. ETA: Hum, hum. "d. Is it a good idea to mention your previous job?"[...]
57. A1: I understand that it's good to mention because the interviewer is going to know what you did, and what are you good at. And it's more related to the next question.
58. P: Yeah, and to talk a little bit about you professional ah::: history. If I can say that?
59. ETA: Hum, hum. Yes, you can say that, yes!
60. A3: The expression JOB HOPPER. Is it a very common expression in English?
61. ETA: Yeah, I've heard it before. But there's other names for it, but it's, yes.
62. P: Do we have an expression for this in Portuguese?
63. A1: I can't think of any:::
64. P: I don't think so.
65. A1: It's someone who doesn't keep jobs. [...]
- ((Since letters d and e are connected, The ETA goes straight to question f "What does he say about grammar, spelling in the body of the text?"))
66. ETA: Does he mention anything about grammar, spelling, or stuff like that?
67. A1: Yeah, he says that you ask someone to review the grammar and/
68. P: We usually do that. [...] It's nice to have someone to do that.
69. ETA: I always send mine to my mom. She always ah:::, she's really good with words, and grammar, so.
70. P: And here we have the definitions of a *résumé* which is a French word, and a job hopper meaning "someone who works briefly in one position after another rather than staying at any one job or organization long-term" [...]
- ((There is a discussion about the vocabulary presented in the text))
71. ETA: And the other one I gave to you is related to this book here. ((The ETA refers to a text taken from the book *The elements of *résumé* style: essential rules and eye-opening advice for writing *résumés* and cover letters that work*, Bennett, 2005)) Page 51 in one that I like the most. We're gonna go through that. So here, what kind of information I am going to use in terms of structure like SHOULD WE USE EDUCATION OR WORK EXPERIENCE FIRST? It kind of gives you some ideas on how to do that. Maybe we can read this very quickly. So, do you all have this one? [...]
- ((The ETA refers to the handout. Ay reads the part called Education or Experience Section First?))
72. ETA: So what do you think of it?
73. A3: It depends on::: the experience you have.
74. P: I've got lots of things related to Education so this would be::: my focus/
75. A3: If you are applying for education position (++++) otherwise (+++)
76. P: Yeah, that's right. Ah::: next page, page 45, Volunteer Experience Section, do you remember what the ETA said about VOLUNTEER EXPERIENCE? In terms of volunteering? Is it important to be a volunteer?
77. A3: Yeah. To get a job.
- ((P asks A1 to read the paragraph and some students talk about doing volunteer work in hospitals, orphanages, schools))
78. P: In the education section, they talk about including your GRADUATION DATES. [...] The last paragraph ((Page 47)) before INVENTIONS, PUBLISHED WORKS, SEMINARS SECTION, can anyone read it?

79. A3: "If you have no material for an Education section, focus on writing the other sections where your self-taught skills will shine through (work experience, volunteer experience, software skills, language skills, and so forth) and increase your knowledge and remarkable skills by taking useful courses at a school near you".
80. P: So people could use a lot of language skills like you! ((P points to Ay)) And computer skills, certainly not me!@@@@ [...] And then they give you examples on how to do that. And the last part is related to the LANGUAGE SKILLS SECTION. ((Page 49)) So how can you actually post that information? Ax, can you read that?
81. Ax1: "If you are fluent in any language other than English, include a language Skill section on your résumé. Specify whether you read, write, and/or speak the language. [...] If you have mastered America Sign Language or Braille, include it in this section, too".
82. P: We have that in our CV Lattes. [...] If you read well, or not well.
83. ETA: In my résumé, I don't have a structure like this, but I have [...] certificates/
84. P: Remember that if it's really relevant for you career/
85. ETA: Certificates in these languages [...] can't be used unless it's relevant for your/
86. A3: You can say I don't have a certificate in/
87. ETA: It's OK. That's what you can say in a résumé, yeah!. In a résumé you kind of put very quickly what you do.
88. P: For example, I don't have a certificate for Italian, but I studied this language for about 3 years, and then I stopped.
89. A1: But you CAN UNDERSTAND.
90. P: Yeah, that's right. [...] OK, then we have a MEMBERSHIPS SECTION. Remember the guy on the video said something about this. [...]
- ((They start discussing about the structure of a résumé based on another text. This time this was taken from the book *Résumé magic: trade secrets of a professional résumé writer*. (Whitcomb, 2010, p. 77))
91. P: Just before you start writing your résumés, very quick things ah::::. Like ONE PAGE or TWO:::: for a résumé? ((Based on what the book suggests and on the ETA's experience))
92. ETA: Judging by my own experience, just ONE!
93. P: Because if we compare it to our CV Lattes, we have a lot of pages ah::: remember we talked about Anderson and Andressa's CV and they are much longer.
94. ETA: It's like pages and pages. It's better to make it a one-page. [...]
95. P: So, everything we do, it's gonna be in there. Here it says "One page for new graduates or people with 5 to 10 years of experience". If you want more tips, you can go to the site. And they also list the formats of a résumé. They have the CHRONOLOGICAL and the FUNCTIONAL Formats. Let's see about these differences.
- ((They start reading the information on pages 77 and 78)).
96. ETA: So how can you summarize the info in here?
97. A3: The chronological format has a chronology with a historical timeline.
98. A1: You have the most important facts usually at the center of the page.
99. ETA: And also PLAIN, SIMPLE, and you know, a STRAIGHTFORWARD one.
100. P: We also have some points to consider. Ay, can you read the first one?
101. A3: "Showcases a progression of increasingly responsible positions, especially preferred by executive recruiters and decision-making boards for management and top-tier executive slots".
102. A1: "Demonstrates that you are qualified to take the next step in your career".
103. Ax1: "Highlights impressive employers who will add weight to your credentials because of their name recognition, comprehensive training programs, or strong market position".
104. ETA: "Answers the employer's question of whether your work history has been stable".
105. P: All right. Any other comments? (+++++) OK, then we have the functional format. ((They read the information on page 81)) So, in my case, I would use a chronological one.
106. ETA: I have never used it. It's interesting when we think about it though.
107. P: So now you are going to write your first draft of your résumés. Remember you wrote your biodatas, you know what you have written before. And don't forget to look at the examples we have. Take a look at all the samples, (++++) I think we have about 10 to 15

samples to follow. [...] But before that, I think we should try to focus on the most important ones. ((P means the elements that comprise a résumé which had been built by the group)) Remember we made a list last class. [...] So we will revise the elements that we have chosen as relevant in the résumés. OK, we watched the video, we talked about the true and false exercise, and now, on Handout 6 ((Exercise 2)), “Now based on your academic and professional background we are going to do our first written production on résumés. Later on there will be some discussion (in pairs)” this time, or maybe in the whole group, we don’t have a lot of people “on the activity we have just done”. And there is this quotation. He is the one who organizes this book. Anybody can read?

((A3 reads the quotation))

108. ETA: So what are the parts that comprise a résumé? The first part is usually related to the personal information. What did the samples have? They have the NAME, ADDRESS, PHONE NUMBERS, EMAIL ADDRESSES. Anything else that you can::: [...] So after the personal information, what do you think we should add to the list?

109. A3: There is one here (+++) that has the GOAL (xxx).

110. P: Yeah, in some, 3 or 4 samples we had a goal.

111. ETA: Or the OBJECTIVE. [...] We can use the two words.

112. P: Next?

113. A1: WORK EXPERIENCE.

114. P: After that? (++++)

115. ETA: It depends on what (++) I would put EDUCATION first.

116. P: In the Lattes I think we have education first, we have the DEGREE, and after that we have work experience. What do you think, people?

117. A1: For me it would be experience because I would say I work for the Air Force. People would look at me differently.

118. P: For me it would be education first. So it depends. Either one, or the other.

119. A3: I have put my experiences first and the, the other courses I have done.

120. P: OK, after these two items, what do you think we could use? [...]

121. Ax1: I think in our case we could use the languages.

122. A3: There is one thing that we haven’t talked about. Here in Brazil we use, at the end, some REFERENCES. Can we use that?

123. A1: Like in the video, the guys says that we can put it.

124. ETA: Sometimes they ask for references, but not on the résumé. Maybe in a different genre.

125. P: Maybe in a cover letter. In the Lattes we never use that!

126. A3: Depending on the job they would ask for 2 or 3 references. [...]

127. P: When I tried the test for my *mestrado*, here at *Federal*, I had to present 2 reference letters. [...]

128. ETA: I had to do too for this program. ((The Fulbright Program))

129. P: OK, after the language skills, what can be used, people?

130. As: SOFTWARE SKILLS.

131. ETA: CONTINUING EDUCATION, or OTHER COURSES, or CERTIFICATES. [...] This one has continuing education, but.

132. A1: I think we could use OTHER CERTIFICATIONS ‘cause sometimes we don’t have a name for it.

133. ETA: Anything else? Memberships? [...]

134. A3: AFFILIATIONS.

135. P: Yeah, it’s the last part in our Lattes. Like *Associação Brasileira de Linguística Aplicada*. So, I’m a member, I’m affiliated to this group of teachers. Do you think further information would be nice to use? ((P asks ETA))

136. ETA: I think we could have, you can put MEMBERSHIPS. [...]

137. A1: In my case, I would put work experience like I work for the Air Force, and in other certifications I would put everything related to other courses. [...]

((The students start writing their first version of their résumés))

Aula 9 - 15/07/2014

((The class starts with the ETA's presentation of extra material on *résumés* and on the student's compositions on such genre))

1. P: We actually have your compositions with us/

2. ETA: And I actually have from the classes that I gave, I have other examples of my (xxx) teachers' *résumés*, tips for *résumés* and a bunch of verbs that we can use.

3. P: Do you have extra copies?

4. ETA: I do, I do!

5. P: Maybe you could talk a little bit about that because it's a different material from the ones that we had.

6. ETA: Sure. What I really like about these *résumés* is that it's, you know, (xxx) it's not to find the answer exactly. They are from teachers who have their degrees in education. So it could be similar to what you guys might have. So you can use these as models. If you want, that's on the first two pages! [...] This is a list of ((ETA mentions the name of a university in Louisiana)). There are some good things to consider you know. And there are other things that we have talked about already. Put yourself in the shoes of the reader, so think about (xxx) experience, so putting things in brief sentences, kind of using action verbs, and (++++) then other things that we have talked about. But it's a (++) concise quick reference for you guys! ((Referring to the last page of the material)). And in the last one is a lot of verbs, a list of verbs. It looks like there is a thousand verbs here, but (+++) like PREPARE, ACHIEVE, things like that that you can use in your *résumé*.

7. P: Hum, hum.

8. ETA: I used this list too when I @ did my *résumé*!@. I think it's a good, a good list. So just for (++) a reference.

9. P: OK, So maybe it would be nice to have your *résumé* as an example for us to take a look. Do you have yours in here today?

10. ETA: I have it on my computer!

11. P: Maybe we can discuss about it later. ((P starts asking the students about their composition on the topic and points to A2. A2 had missed the class when the activity was done and he was supposed to do it at home)) Do you have yours as well today? Did you have time to write?

12. A2: A kind of draft!

13. P: Yes, it is our first draft. Good! (+++) Because what we want to do is you're gonna exchange your *résumés* and we are going to analyze what you have written so far. [...] ((Handouts for the class are given to the students))

14. ETA: The objective, objective (+++) of today's class is "Discuss (in pairs) the students' written task taking into consideration the elements that comprise their *résumés* and rewrite the second version of your *résumés*". So after our first production which was I think on June the tenth ((Referring to activity 1 on Handout 7)), we will "look at the text and discuss of what we have done so far. In order to *analyze*, *make suggestions* and *help* your friend *improve* his/her written production, take a look at the table below. This can be used as a guideline to reconstruct the parts of the text related to the elements that comprise your *résumés*". So let's take a look at this one very quickly [...] and then I am gonna give you. Remember the list, the correction list that was given to you some time ago? We are gonna use that.

((Referring to the table adapted; suggested by Villamil; Guerrero (1998))) So A2, what is the TEXT OVERVIEW?

15. A2: "Look at the text as a whole. Point to the positive ideas of the text and make comments on the ones which can be improved. Make suggestions".

16. P: Because you're gonna look at your friends' written composition. The CONTENT, A1?

17. A1: "See if the ideas are related to the main topic".

18. P: OK, good. ORGANIZATION. ETA?

19. ETA: "See if there is a connection between the paragraphs; if the parts of the text follow a logical/chronological form; if the layout is similar to the samples analyzed in class; check the number of pages; sequence of the information listed on the text".

20. ETA: Do you remember, we discussed about this in our last meeting. So how many pages our résumés should have?
21. A2: Just ONE?
22. P: <@Remember, just ONE or TWO at the most!@>
23. ETA: Hum, hum! Usually two is when you have TEN or FIFTEEN YEARS OF EXPERIENCE in the field. So it's a kind of guideline that you have.
24. P: So it's better to have just one!@@@ Just to be on the safe side, yes?@@@ OK. A2, what about the grammar?
25. A2: "Observe the text in terms of grammatical forms such as verb tenses, singular/plural, the use of articles, prepositions, and so on".
26. ETA: So grammar is also important (+++) to have a correct résumé. Vocabulary? ((The ETA looks at A1)).
27. A1: "See if the vocabulary corresponds to the objective of the task, if the words (nouns, adjectives) used express the author's ideas, if there is no repetition words".
28. P: And the last one?
29. ETA: "Observe word order, spelling, punctuation or any other element that might need to be changed".
30. P: So if there is something strange, weird in the text, so you might change. OK, so now maybe you can exchange your résumés, and (+++). So A2, can you give yours to the ETA? ETA to A2? And A1 to A2?
31. A2: <@This is not fair!!@> ((A2 has to make comments on the ETA's production)).
32. ETA: <@Mine (++), there is a lot of words!!!@>
33. P: We will give you some time to (+++) analyze (+++). Our intention was, if we had more students in the class. But since we have just the three of you today, we think we could discuss these in the group. If you don't mind. No problem? No? Cause I think some people don't like to be (+++)/
34. ETA: Critiqued!!! But <@we are just good friends!!!!@>
35. A2: Just the first draft???
36. ETA: Yeah.
- ((Silent reading for the group's written production))
37. P: So let's see what you have (++) found, or noticed in your friends' written production and what you might, things that maybe you would change. So, ETA you have read A1's. Anything you (+++), any comments that you would like to make?
38. ETA: I think she had all the main components. Ah::: Work experience, education, skills, certificates, memberships, (xxx). The only thing that I would suggest is just a little bit more detail on like work experience, to tell exactly what you did. Ah:: but, and maybe the membership just bright out what ABCTA means. So just write that out.
39. P: Perfect. <@So she would get a job@>. So this is one part of the job, of getting the job! @
40. A1: Yeah.
41. ETA: Oh, and one more. On education, ((ETA thinks it is weird to mention the word Letras only)), about the course you're in, I had a hard time trying to translate Letras, apparently Letras, [...] I think we kind of come up with, I think you should say you a::re Majoring in Languages and Literature in English and in Portuguese. So just kind of describe it a little bit more. [...]
42. P: Anything else that you would like to say about yours? ((P asks A1)) Do you remember what you have written?
43. A1:<@A little bit>@ It was long ago!
44. P: All right. A2. You've got ETA's composition. So/
45. A2: I think it is pretty nice. I think that as I saw her paper. I think there is no goal, I don't know.
46. ETA: So the objective should be specific for the job I was applying to.
47. A2: It's different from that model, but there is a lot of information and (xxx) and ah (+++). I think that it could include language skills too, it would be very nice, (++) but what is left is very good!

48. As: <@Yes@>.
49. A2: Just add the languages and the goal if necessary/
50. ETA: And maybe short sentences. It gets easier to read!
52. P: But it is a ONE-PAGE RÉSUMÉ/
53. ETA: <@There is a lot of words on that one page@>
54. P: Any comments on that? ((P asks the ETA))
55. ETA: No, those were good!
56. P: Anything else, A2?
57. A2: No, I think it's done!
58. P: OK, A1. ((A1 talks about A2's résumé. A2 had done that some other time because he had missed the class before))
59. A1: I think that in the items he should include others stuff. He begins with interests and he uses the verbs BEING, TEACHING. Maybe he could say TO BR a professional translator, and in the QUALIFICATIONS, he could use the word EDUCATION which is bigger in meaning.
60. ETA: Anything else that you can say about it?
61. A1: I think he could write the title and then put the information below to (+++) so that we can see things, the information right after the title. Maybe he could divide the information, put every information in each line. Another thing is that he uses the words interests and other interests. Maybe he could put these things together, in the same item.
62. ETA: Yeah, if he's talking about the same topic, it would be nice to do that.
63. P: What else would you suggest?
64. A1: He uses the word INFO in the last part. Since it is a more formal document, I think he should avoid abbreviated forms of the words.
65. P: Yes, that's one thing that we have to pay attention to. When we write more formal texts, we really should avoid using abbreviations. I think it's the same when we write a text in Portuguese especially when you're looking for a job. OK, A2?
66. A2: Hum, hum. OK.
67. ETA: Here we've got other students' résumés and basically, I think everybody did that, writing your names, phone numbers, address, and they also have the goal which is OK. Then they talked about education, [...] they presented their work experience, one of them included his volunteer work experience which is good for you to mention, languages [...] one of them uses the verbs READ, WRITE, SPEAK for each of the LANGUAGES which is what A1 did. So they talked about language [...] and computer skills. I think that was it. [...] If you compare it with the biodatas you did, and now the résumés, what do you think of these two (++) genres?
68. A1: I think the biodata is difficult, it's more difficult because you have to resume all the things that you did in one paragraph. In a résumé you can put everything you did, of course, @in one page@, and you can (++++)/
69. P: Select?
70. A1: Select what you want to put and make it more detailed.
71. ETA: And you can just put it in a list, it does not to have like a narrative.
72. A1: And also I think that writing in the third person is a @ bit difficult@.
73. ETA: It's kind of hard to talk about yourself!
74. A1: I am talking about myself and I don't know if I am being (+++). I am talking a lot about myself and/
75. A2: The résumé, I think it's more flexible. You can change things depending on the goal you have.
76. ETA: And there's so many ways to structure the résumés so there is a lot of flexibility there.
77. A2: The first one is more/
78. ETA: Fixed, yeah.
79. P: And depending on the journal you are submitting your biodata to, you have to follow that format. Just like you said. It's more fixed and the other one is more (++) flexible.

80. A2: For example, when he says he has a fancy English level. I wonder if he really has. <@ They will think he has a good English level@>. And maybe he will think, maybe I am not so good!
81. ETA: Yeah, you never know what to write about yourself!
82. A1: [...] Actually I think that's why it is good to ask someone to look at your biodata before you send to.
83. P: I think that's something we should every time we write a text because people (they) will see things that you really don't see when you are writing. In all languages even in Portuguese we make mistakes. OK. So the part that you would rewrite, if you had to rewrite again, which ones would you work with? So ETA, A2 suggests the goal. Would you add a goal in there?
84. ETA: It depends. I think I would probably put, if I had to add things, a summary or a career summary I guess. I would say Public Health in Master's Degree with two years' experience. I think I'd kind of put something in the skills section too.
85. P: OK. So maybe now you can have your owns'. Just for you to take a look at (++) what you have done. Any other changes that you think you would make?
86. A2: I would add more details about my jobs.
87. ETA: I think I would need @less detail@ on mine. [...]
88. P: Any words to be omitted in your résumés?
89. ETA: <@Lots of@>. Lots to be omitted!
90. P: Remember the video we watched. Try to be a little bit more concise.
91. ETA: Yeah, concise.
92. A1: Specific but concise.
93. A2: Details. I think in the skills. [...] Like video editing.
94. ETA: I think you can say computer skills in video editing, things like that. [...]
95. P: Any problems with word order?
96. A2: I don't think so.
97. P: Spelling? Punctuation?
98. A2: We need to put the final dot? ((They start looking at the texts they have))
99. ETA: This one doesn't have a period at the end, but [...] I think we could.
100. P: In the other examples we have, which we're gonna work with in a moment, there is a period, so I think you should include that. Sometimes in Portuguese when you want to list some items you can use a semi-colon. In term of verb tenses, which verb tenses do you think we should use?
101. A2: INFINITIVE ?
102. P: Yeah, infinitive when you talk about the goal. Well, it depends on the parts, but you can talk about the things you did, then you would be using the SIMPLE PAST. All right. Maybe we can start working on the second draft of our résumés. (+++++)
103. A2: When we talk about languages, the levels basic, intermediate or I divide into sections, like reading, speaking, and writing.
104. ETA: I think you could do either. There's not (+++) one rule for that!
105. A2: It's kind of difficult to level because it's not advanced, nor/
106. P: Well, in the Lattes we have, for example, Spanish. Spanish you read well, or not very well, you see?
107. A2: I remember putting something like that in the site English *bom*, and the translation was like REASONABLE, something like that. And there was like EXCELLENT, but it's not like excellent. [...] An English person would think that it is better than it really is. It's a question of translation.
108. ETA: In one of the example we had, we had just YOU READ, YOU WRITE. It does not talk about how much YOU KNOW about the language. It says that you know, and it refers to one specific ability.
109. A2: Because people have specific difficulties in languages. Sometimes it's hard to put these things. Or I understand this but I don't understand that.
110. ETA: It's hard to talk about proficiency.
111. P: You can say advanced level, intermediate level. (++++)

112. A2: The words don't fit very well because of the translation. ((A2 mentions his difficulty in filling in the Lattes with the English version)) Maybe it is better to put KNOWLEDGE OF ENGLISH.

113. P: Yeah, you can do that.

114. A2: GOOD KNOWLEDGE OF ENGLISH. [...]

((Students write their second résumés))

115. A2: And the address, I just put in Portuguese?

116. ETA: Aha, aha. [...]

117. P: Remember when you write your résumés, we have selected some of the important items. It would be your name first, your personal information, the goal if necessary, and then we can list all the professional experience and educational background. OK. So our intention was to start working with cover letters today, and (++++++) for you would be writing the first draft of it. (++++) Maybe we can discuss a little bit about what you understand what a cover letter is/

118. ETA: Because IT'S NOT FREQUENTLY USED IN BRAZIL.

119. P: No.

120. ETA: It's something kind of new::, a new type of document.

121. P: Have you ever written a cover letter, people?

122. A2: I don't think so.

123. ETA: Not even for your job? ((ETA asks A1))

124. A1: I had to take a test first.

125. P: Did you have to present your CV?

126. A1: No, no. I take a test, a physical and psychological test and by the grade they choose one.

127. P: You have written a cover letter. ((P talks to the ETA))

128. ETA: Yes, I've written SEVERAL. [...] For internships, and a couple of other jobs in the public health area so (xxx). Health Education internships, things like that.

129. A2: And to come to Brazil, you had to do that too?

130. ETA: No, it wasn't a cover letter. To come here I had to write, I mean I guess it's a kind of a cover letter, just not in that same format. But it was an essay, I wrote two essays. One was a kind of a personal statement, very cover-letter like, but then the other one, it included a lot of things that a cover letter (+++). I talked about my previous experience (xxx) the position. So put the things together in a kind of a narrative/

131. P: Depending on the job you are applying for, they want you to write a *memorial*. I think it's roughly the same (+++) as the first thing you said. You write about yourself, about your experience and sometimes they look at these documents. They look at the CV Lattes, the résumé, the *memorial*. It's like a narrative; you say things about yourself, about your academic and professional life, and your desire in taking that specific position.

132. ETA: That sounds like the same thing. [...]

133. P: If you want to think about a letter in general, which elements would you find in a letter? Or a cover letter, if you have an idea of what it is.

134. A2: Like personal information, I think education, work (+++)

135. A1: The experiences you had that help you get that job.

136. ETA: Do you think it has to be very long?

137. A2: I don't think so.

138. A1: (xxx) in paragraphs.

139. P: Maybe you can separate your (++) well, the things you want to say about your personal life in one paragraph, your professional life in a different paragraph because you have to be more (++). Think about the reader, so you don't want the person to be confused about what you have written, all right?

140. A2: About your message!

141. ETA: [...] So, let's think about a position. Suppose you want to work, like in the résumé, at an English school, an elementary school.

142. A2: I do intend to work in an English school.

143. P: So what we want you to write is a letter by using the knowledge you have about it, and later on we're gonna give you examples. So this would be your first draft on that.
144. ETA: I wonder if I still have all my cover letters!
145. A2: How could I write the dates? For example, I worked from August until December.
146. ETA: You could just write ah::: August, was it last year?
147. A2: 2011.
148. ETA: August 2011 dash December 2011. Or you could just say August-December 2011. Either way.
149. P: You said that writing a biodata was more, not difficult, but/
150. ETA: Challenging!
151. P: So think about a cover letter, the things you should include in there.
152. ETA: But USING THE FIRST PERSON which makes things easier.
((Students start doing their cover letters, but before that P gives them an example of a situation in Brazil in which a company requires the candidate to write a cover letter)).
153. P: Just to give you an example, my sister worked as a secretary in a school, and she knew about a company, the BMW company that is supposed to be in (+++++) Santa Catarina. And she thought it would be like the perfect job for her. She surfed the site and she was supposed to write a cover letter to the company. And she did. <@I gave her some examples on that@>. So this was one of the first things she had to do. She also had to send her résumé along with it.
154. ETA: First the résumé?
155. P: Yes, but she was not selected. But anyway this was a way of/ and she also contacted a person in the company. In the site of the company, they wanted a person for a specific position. So she knew everything she would have to do in the company. So try to think about it. Since A2 said he intends to work in an English school, let's think of a position in a school for children, OK?
156. A1: Can I say WORK IN or FOR the Air Force?
157. P: I think you can say for??? I work for the government.
158. ETA: I think FOR is better.
((Students write their first version of their cover letters. The class is over))

Aula 10 - 22/07/2014

- ((The class starts with a discussion about a program on TV that talks about the difference between *currículo impresso* and its format online))
1. P: [...] The part that called my attention was the difference between *currículo impresso* and its format online. So what's the difference in doing our CV? What's your idea of *impresso* or online?
2. A3: *Impresso* is printed in a paper. You can touch it, you can see it.
3. A2: And online you can send it in a file, or (+++) in a platform online/
4. A3: It's ALWAYS there to be accessed. [...]
5. ETA: Last class, what did we do last class? Do you remember? Can you tell A3 what happened?
6. A2: We started to write a cover letter.
7. A3: A cover letter?
8. A2: And we have seen [...]. We were asked to write what we thought that were a cover letter. So and the ETA, we wrote a cover letter and now we can/
9. A1: Now we are going to find out what/
10. A1: I don't remember if we have seen or written a cover letter before.
11. P: No, not yet!
12. A1: <@What do you think it is? Now you are going to find!@>
13. P: What is a possible or a similar type of letter that you have seen/
14. As: *Carta de apresentação*?

15. ETA: Maybe there are some differences, but we are going to look at some samples in a minute. And we are going to watch a video and Aimee. ((The girl on the video that talks about a cover letter)) She's from England/
 16. A2: I have problems with British accent.
 17. ETA: Yeah, sometimes people have problems with that. But we were looking for another video. We couldn't find any though. And then we decided to take this one. [...] ((The participants start looking at the reference texts they have received))
 18. P: Maybe we could work with some samples. (+++) This time you won't have a lot of (+++). Here we have the one that I helped my sister build hers when she needed and the other ones are taken from the book that we have been working with. ((P means the book called *Résumé magic: trade secrets of a professional résumé writer*, written by Whitcomb (2010)))
 19. ETA: Do you think *résumés* and cover letters are the same? Or are they like separate things?
 20. A2: (xxx) you send them like a cover letter, and after a *résumé*.
 21. ETA: You just can send them in the same email, but the cover letter is the first thing/
 22. A2: Like you are trying to show who you are to the person who will hire you.
 23. A3: So a cover letter is like TO INTRODUCE YOURSELF?
 24. ETA: You talk about some of the same information that you use in a *résumé*, but it's a good time where you can kind of show a little bit more of your personality instead of topics (xxx). You know, have a little bit of style (+++), show them about yourself.
 25. P: You've got Fred Ewy, right? ((Reference to one of the texts on pages 35 to 37)) In the first example we have, it's a cover letter and then the *résumé* that we have already worked with. In this example, we have TWO PROFESSIONAL GENRES WORKING TOGETHER, yeah? So, what I would like you to do is to take a look at these [...]. So first of all, let's take a look at Fred's and then we can look at Shane's. In terms of the elements that build a cover letter, what calls your attention first? I'm talking about Fred's, OK? [...]
 26. A2: "Roles in which I can deliver immediate value..."
 27. ETA: OK, a little bit before that? What do we have in terms of the layout?
 28. A2: Basic information, name, address/
 29. A3: The Dear Mr (xxx)
 30. P: You also have the company's contact.
 31. ETA: And your contact.
 32. P: So it's important to mention that. And then you have the salutation and the roles you have in there. [...] Here we have like the body of a cover letter. Are the things fixed, I mean, in terms of professional and academic stuff?
 33. A2: He like mentions the things which he can be useful, which he thinks he can be useful, and after he says the arguments to convince the hirer?
 34. P: You mean the hiring company?
 35. A2: Yes, like the short text at the end of the cover letter. So, it's kind of a *résumé* mixed with a cover letter. [...] Because he describes the things he thinks he can do.
 36. ETA: Is there any kind of similarity with other types of letters, I mean, letters in general?
 37. A2: The start and the end/
 38. A1: At the end sincerely. In Brazil we use *atenciosamente, respeitosamente*/
 39. A3: Your name, signature.
 40. P: So if it is a more formal letter you would then use your name and signature (+++) and the typed, can I say typed name? ((P talks to the ETA))
 41. ETA: Aha, aha, typed.
 42. P: So you have the beginning which has a salutation, then the body, and the final part of the letter. What about in Shane's? ((Another reference text)) [...] ((Students start working in pairs to find out more about this genre. The ETA works with A2. A1 and A3 work together in order to discuss about this unknown genre)) [...]
 43. A3: Cover letter is like (+++) actually a letter that you send in the mail?
 44. ETA: It's even so used, but I've always sent cover letters by email, but you still use the same format, you can send it as a document attached on an email.

45. A1: (xxx) There are some companies that still they want the writing (xxx)
46. P: You have never sent one because this is more related to America. Maybe in England they do that too.
47. ETA: I don't know.
48. P: The girl we are gonna listen to ((Video <http://www.youtube.com/watch?v=mxOli8laZos>)) is from England, but she doesn't mention anything about that. ((They start organizing themselves for the recordings. P records the conversation of one of the pairs, and the ETA records theirs)) Don't forget to look at the other samples we have. [...] So on the whole you have seven samples, all right?
49. A1: Differences and similarities?
50. ETA: Yes, and later on we're gonna have an idea of the elements that comprise a cover letter. Is it OK, people?
51. As: OK.
- ((Both recordings happen at the same time. This is the recording of the conversation between A1 and A3))
52. A1: I think there's a big difference between these first two.
53. A3: You can talk first.
54. A1: I think Fred's, he's more like what he is capable of doing, and (+++) what he wants to do for the company, and Shane is more like what she lived. It's her experiences/
55. A3: I don't like her (xxx). She starts to talk about her personality and then she only talks a bit about her actual qualifications. I think she talks too much about herself instead of the qualifications, and what the company maybe is interested (++) in. And I don't think it's good to put (xxx)
56. A1: She puts like what people told me, I am not going to do, I'm not going to do, and then she oh I did accomplish. So maybe you can put what you accomplish in a résumé, [...] you can put what you can do, work more for the company.
57. P: Do you think she has used like a little bit of irrelevant/
58. A3: Yeah. Kind of irrelevant/ I don't know. I like Fred, I think he's more professional. I read these ones and I like them more a lot better.
59. A1: I think Fred's is more (++) related to a cover letter than Shane's because Fred says what HE CAN REALLY DO, what he is able to do. And the samples, they say, they are writing to show what they want to do [...] in that job. They are very similar.
60. P: Similar in terms of the other five samples.
61. A1, A3: Yes.
62. A3: I like the layout of the other samples because they like introduce, they INTERACT IN WHAT THEY WANT. Then they put their qualifications and experience, and I think even Fred's kinds of talks too much. (21:25)
63. P: I think it has to give the recruiter a clear way of what you intend to do.
64. A3: Especially because the recruiter must read a lot of these every day. If it's something like this, they won't even consider.
65. A1: The samples here, they say "I will be able to work at your convenience" so the person is telling how he or she is available. So it's like I want to work but I don't have days available. Maybe depending on the job this is important because you can really show them that you are really interested.
66. P: So showing your AVAILABILITY is really good.
67. A1: Yes!
68. A3: This one is like <@I wouldn't really hire someone like Shane or Fred@>. [...] ((They talk about sample 4)) I think it's important to be NEAT AND STRAIGHT TO THE POINT. Some of them are too long!
69. P: Yeah, too long!
70. A1: I think he could make this, his cover letter in paragraphs.
71. P: And each paragraph would focus on a point/
72. A1: Like I can do this, I want this. The format, it looks a little bit like a résumé. [...] So it can make the hire a little confused if it is a résumé or a cover letter. [...]

73. A3: And it should be more direct (xxx) maybe he should write like I'm interested that's why you should read my résumé. I think it would be better if he talks like that, then his qualifications, and [...]

73. P: And my sister's was based on these examples, because we used models. (++) One thing that it is really important is TO HAVE WHAT THE COMPANY WANTS. When she decided to write this cover letter, we read what the company wanted, and the position they were offering/

74. A1: And what you want to do. If they offered five positions, OK, I want to work, but work as what?

75. A3: Here he doesn't specify what his interests are.

76. P: What you have just said will match with what the ETA and the video will show to us. [...] And then, have you finish your discussion? Maybe we can [...]

((Recording of the conversation between A2 and the ETA))

77. ETA: Which one are you looking at?

78. A2: Shane's. ((Pages 33-34))

79. ETA: This one is kind of a different one. He has (++++), not a typical letter.

80. A2: It's a bit different. It starts like a quote. It says about things, people, it tells you will never get it.

81. ETA: I think it's a good way, you know, to say the challenges, ah::: that this is how I overcame the challenges and how I accomplished with that. I think it's important to talk about how you overcome challenges. [...] It combines both, it talks about work and academic experience.

82. A2: (xxx) He says like how you were to hire me. (++) Because it says how I got through and I managed.

83. ETA: And it also talks about, I think in the last part talking about ah::his résumé is included. And then, what does it talk about in the last part?

84. A2: He shows interest about what is going on in the company. He says *eu acompanho o que vocês estão fazendo*. (+++++)

85. ETA: Like ah::: I am trying to join them, or I am interested in what you're doing.

86. A2: He's SHOWING INTEREST ON WHAT IS GOING ON IN THE COMPANY.

87. ETA: I like the part when he says "Thank you for your consideration. I'll be in touch by phone next week" so he will follow up which I think is good.

88. A2: He kinds of mention personal (++++) experience/

89. ETA: Which I think is good. That's one of the good things about cover letters is that you can talk a little bit more about that. You know it's sort of (+++), you know, it's not just bullets like in the résumés. What about some of the other ones? (+++++)

90. ETA: If we think about the main part of these cover letters.

91. A2: Well, all of them say that they are interested in, so they show their INTEREST, and (+++++) in some of them, THE RÉSUMÉ IS ATTACHED. (+++) So they talk about their experiences.

92. ETA: Hum, hum. I think, I think most of them follow THE FORMAT OF EXPRESSING THEIR INTERESTS FIRST, and THEN TALKING ABOUT THEIR EXPERIENCE, how their experience qualifies them for the position. And then at the end it talks about their résumé::, "Thank you for your consideration, I look forward to", you know, so it becomes kind of POLITE at the end.

93. A2: Basic information like name, address (xxx) they can explain (xxx). What I like in cover letters is you can talk about, you can explain/

94. ETA: Exactly. You can mention the SKILLS you have ACQUIRED from your EXPERIENCE which I think is nice. And it's all VERY SPECIFIC FOR THE JOB they are applying for. With the résumé sometimes you can use the same résumé for a couple of things, but with the cover letter (++) it's very::: specific.

95. A2: It's almost like they are saying it's me rather than the other one.[...]

96. A2: Very personal for the company, or the person/

97. ETA: You are speaking directly to them. You can hire me, I have the skills @you need basically@.

98. A2: Because in the résumé you can add some skills that doesn't have anything to do with the company. It's because you have them and you just mention them. Like all the skills you have regardless if they will be useful for this company. And this is more personal. Literally it's a letter. [...] This is what impresses me; it's not just a lot of information, it's like a personal letter.

99. ETA: Exactly! And I think that (+++++) cover letters, they show your writing ability too. It can give you a good thing if you are a good writer.

100. A2: If you know how to::: PERSUADE ?

101. ETA: Hum, hum.

102. A2: Persuade the person who will HIRE you. Sometimes just by the way you write they can (xxx) you.

103. ETA: Yes, that's right! I agree, I agree.

((End of the second recording. Everybody joins the group again so that they discuss the topics they have talked about))

104. A3: We liked the five examples better.

105. A2: I like this one, Shane's @@

106. A1: We didn't like her/

107. A2: I think it was an interesting way to/

108. A3: She talks too much about herself/

109. A1: Yeah, she was like me, me, me::: She really didn't say what she was looking for the job, or what she, it's like her résumé and a bit of her experiences.

110. A2: I think she was like persuasive in her way because she talked "I overcome a lot of problems, people didn't believe me"/

111. A3: She was kind of desperate!//

112. A1: But she could have done that differently. She could have said I've been challenged, people told me that I couldn't do some things, but I did and accomplished, [...] this is how I am capable of working in your company.

113. A2: Cause this is I think she, she can explain how she overcome problems [...] because in the cover letter you TRY TO CONVINCe THEM because they will read this and after the résumé.

114. P: That she is the best person for the position.

115. ETA: I think she's trying to look at what jobs she's applying for, you know, she's applying for a public relations assistant so she will be doing with people. I think for that jo:::b, it would be OK [...] I think in this scenario she would be working with a lot of people. So she stands out a little bit in her writing style; I think she kinds of distinguish herself for this position.

116. A3: I think she @talks too much@.

117. ETA: Maybe the one that I like sample 1 (xxx) because a COVER LETTER MUST BRING YOUR SKILLS, QUALIFICATION, and EXPERIENCE, and [...] we also talked about how, it started out by EXPRESSING your INTERESTS, the POSITION, talking about HOW YOU FOUND OUT about the POSITION whether it was on the website, you know, things like that. And in the middle talking about how your experience, education and everything prepares you for the job.

118. P: Anything else to say? Any comments?

119. A3: Like (+++++) SCHEDULE, INFORMATION/

120. A1: In sample 3 the person said "my schedule is flexible and I would be available to work at your convenience". I think that telling the hiring manager that how many days on the week you can work, your AVAILABILITY, (+++) maybe they can oh so she has more days, she or he can work, I think it's important/

121. ETA: I think it's important too when you can start. Oh I'm available starting on::: August 1st, or whenever, whenever you can start. [...]

122. P: So the only person who's got experience on that is the ETA. So, would you add anything? Would you change anything? So what would you:::, so we have never written a cover letter before. <@You said you did it many times@>.

123. ETA: I think one of the most important things is to NOT JUST REPEAT INFORMATION FROM YOUR RÉSUMÉ. [...] You wanna make sure you say I gain communication skills when I was here, you know, talk about how those experiences make YOU a good candidate. (xxx) The purpose is to kind of, you know, to create a narrative which I think is important. Ah, what else? (++++++) I was telling A2 that cover letters really SHOW YOUR WRITING SKILLS, you don't have to write down I have good writing skills if you can write A WELL-THOUGHT OUT AND EFFECTIVE cover letter.

124. P: Remember that in the résumé there was a section related to languages or your abilities, so this is not necessary when you write your cover letter. OK? So any other comments? Anything else to say? So is it easy to write a cover letter? Remember you had no idea (++) last class when you started doing this. And you've got to do yours::: ((P talks to A3 because he was absent the class before)) but we're gonna go back to that later.

125. A2: I think it's easier to write a cover letter when you have a lot of qualifications, jobs, when you have a lot of skills so you can put them. [...]

126. ETA: I think the cover letter is the perfect thing to use if you don't have, you know, a lot of experience. You know you can say or talk about class work. You know when I was applying for things I didn't (xxx), ah::: in this class I GAINED KNOWLEDGE about this, this, and that, you know. It's a way to spit it a little bit. I think the cover letter would be easier to write/

127. P: Than the résumé.

128. ETA: Than the résumé.

129. A3: You can SHOW YOUR WRITING SKILLS.

130. P, ETA: Exactly!

131. ETA: You've been to art school ((ETA talks to A3)) so you can talk about that too, how that helped you, ah::: you gained interpersonal skills, were you working with children?

132. A3: No, more with the community. More directly with people, how art would affect them/

133. ETA: I think you can EXPAND THINGS more with a cover letter, so. [...]

134. ETA: So the purpose of today's class would be like you should "identify in this oral discussion the parts that comprise a cover letter based on the samples given", we're gonna do that in a moment, and after that we're gonna listen to the video I have posted in our group. Yeah? So by looking at the examples we have just seen and discussed about, let's try to make up [...] the parts that comprise a cover letter. Just like we did when you had the résumé, or the biodata, remember? So we're gonna build up this together! (++) And I'm gonna write this on the board. So, if you take your examples, or some of the samples we have, what kind of information should you mention?

135. A3: PERSONAL INFORMATION.

136. A2: Your SKILLS.

137. P: Here you're talking about the body of a cover letter. A little bit before this.

138. A2: That you are interested in (+++) the (+++)

139. ETA: The CONTACT/

140. A2: The position/

141. P: I think it would be nice to have the contact first [...] like the hiring company, OK? Because to write a cover letter you have to look at the company site, to look what the company wants from you. Any introduction in the cover letter?

142. A2: DEAR:::

143. ETA: So before here you should have like a SALUTATION, and here ((The body of the cover letter)) IN THE BODY, then you would talk about/

144. A1: Your skills, interest.

145. A2: How could the skills be useful?

146. P: Useful for the job, yes?

147. A2: Yeah.

148. A3: EXPERIENCE.

149. A2: I think after ah::: How could you say *agradecimiento*? Thank you for/
150. A1: I think it's important to put how did you find out/
151. P: About the job. So where would you put this?
152. A1: At the beginning of the body.
153. ETA: So here how you found out about the job. So here you close your letter and then at the end/
154. A3: Your SIGNATURE.
155. A2: And the contact. Depending on the letter the contact is at the end.
156. P: Yes. [...]
157. A2: Availa:::
158. ETA: AVAILABILITY is important. Maybe over here. [...] I took these ones from a book related to résumés. The other ones I took from these sites and you can check them [...] This site is called jobsearch.about.com and then you have lots of options in terms of professional ideas, OK? In these ones here we have, as A1 said, we have the company's contact, your name and at the end, you would probably give your personal details, alright? [...] Anything else that you would like to add, people? (+++) That you would think it's important to add?
159. A3: I think it's enough.
160. ETA. It's enough. Because it has to be very short, and it's usually a one-page letter. <@The résumé, remember, is two pages at the most.@> We're gonna take a look at the video now. Following these activities, we're gonna watch a video called 5 Steps to an Incredible Cover Letter. Of course, the video is separated into five parts, five steps, and you're gonna have like five headings. [...] I will give you some time for you to look at the headings [...] and the statements. [...] "We now have some statements mentioned by Aimee. This time number them according to the headings above. Which ones do you think are most relevant in terms of your future career?" [...]
161. A3: I didn't really understand activity b. ((Handout 8, exercise 3b)) I have to number what I think is most relevant?
162. P: Because in the video, you're gonna have these headings, from 1 to 5. And in the headings, she's gonna make lots of comments. And these statements were taken from the comments, so for example, "Think about the recruiters' feelings". If this was said in (+++) let's say "Show passion", you're gonna write the "Show passion" number.
163. A3: If "Show passion" is number 4, I'm gonna use number 4. OK.
164. ETA: Yeah, that's how it works!
- ((Video presentation))
165. P: Is it necessary to play it again?
166. As: No, no.
167. P: OK. (++++) So, what did you think of it ETA? We'd like to have your opinion on that since you're the only one who's experienced that.
168. ETA: I liked it. I think that videos are really good for tips when you already know, you know, the content. She kind of told you how to write it which I think it makes all the difference. A lot of cover letters that have, you know, the basic structure, like she's saying, sometimes just these little details that make you stand out which I thought was good. I like (+++) even the things that she's focused on::: I think those are the things that set you apart from anyone else. [...]
- ((There's some problems in the room while the video is presented like the noise around, phones ringing, low volume of the computer))
169. A3: I kind of found interesting about the last topic because (++++) I don't know when I need to write something to someone ah::: I always try to be most polite I can be, and be neutral too. I do not think about to show kindness, or think about the recruiters' feelings. Yeah, it may be nice to/
170. A1: I think that if you are a kind person, you like if you kiss anybody, hug, you are like this, I am like this, for me, if you aren't like this, I am not gonna show this in the cover letter. I think this is better for those who are!
171. A2: Kindness is more like being polite! [...]
172. A3: It gave me the impression that he is someone who thinks of others.

173. P: So it's not being selfish but thinking about the other who is in the other side, yeah. This was one thing that I thought about when I saw the video.
174. A3: [...] Maybe someone else may think he's kind of forcing a bit. [...]
175. ETA: It just depends. (xxx) If the person said like I would LOVE to work, this would be a bit/
176. P: Sometimes the word LOVE is like a very strong word for the position/
177. ETA: Aha, aha.
178. A3: [...] And also the first topic "Make it personal", I think it was a nice advice to find the name of the hiring manager, I think it kind of makes a difference.
179. P: And it matches with the personal information, so the contact. We need to know things about the company, to the one you are sending your, your cover letter to. So, do you have the results for this? What is the sequence? The first one is/
180. A3: "Make it personal".
181. P: The second?
182. As: "Tell them why you picked them".
183. P: The third one?
184. A2: "Tell them why they should pick you".
185. P: Number 4?
186. A1: "Show passion".
187. P: And the last one?
188. A3: "Show kindness".
189. P: Based on these headings, we have the statements. [...] ETA, can you read the first one? ((Activity b))
190. ETA: "Show them you would love the opportunity of working in the company". It goes on with number 4.
191. P: Everybody agrees? ((There is no right or wrong answers, but students have to tick the ones which are more related to the message conveyed))
192. A3: I thought it was number 2.
193. ETA: It could be. Sometimes she mixes the. You know, you can say it there too.
194. P: A2, can you read the next one?
195. A2: "Show them you are the person they are looking for". Number 3.
196. P: Yeah. Next please. ((A3 reads the following statement))
197. A3: "Think about the recruiters' feelings". Number 5.
198. ETA: Yes, yes. A1.
199. A1: "When writing your cover letter, find the language you feel comfortable with". I think it's "Show passion", number 4.
200. P: ETA, next, please.
201. ETA: "Find the name of the hiring manager". Number 1 "Make it personal".
202. P: Aha, aha. A2.
203. A2: "Read their news pages to check out for details". I think it matches with "Tell them why they should pick you". [...]
204. P: You've written a different number? ((P talks to A3))
205. A3: I wrote 1. I wasn't really sure because she told you try to find details about the company. I thought it was a nice advice to try to find what the company does. [...]
206. P: Whose turn is it? You? ((P asks A3))
207. A3: Me. "Pick up the top attributes about yourself". 3!
208. P: Yes. Everybody agrees? And the last one, A1.
209. A1: "Show them you are genuinely interested in working in the company". I think this can be 3 and 4 because you tell why you want to work there, you're telling why they should pick you and also that you are interested in them.
210. ETA: [...] I wrote down 2. It can also show passion too. I think the first or the last one could be/
211. P: Aha, aha. It doesn't have a right or wrong, It would be nice to listen to it again then we can make some other comments. So, bring this to class, we're gonna work

with this. Maybe we could go to c ((Item c)). “In your opinion, what other elements should be added to Aimee’s list”?

212. ETA: Do you like the video?

213. As: Yes.

214. ETA: And she <@uses lots of gestures. Maybe she’s got some Italian background@>.

215. A3: A lot of energy.

216. A2: For a British person, it was kind of surprising! [...]

217. ETA: I like that, you know, she has been a recruiter. So she received a lot of cover letters. It seems that she knows, she says I LIKE, I KNOW, I LOOK FORWARD [...] so I like that she has that personal experience.

218. A2: I think she could have put, added something like (+++++) show them your skills and why they are useful for the company. [...]

219. A3: It’s more like we were talking before, the thing it should be on the cover letter. She’s more commenting on the things that should be nice to add.

220. ETA: Like to take out those and put things that will make it more successful.

221. A1: I think you make a letter in that format and you improve it (+++) with her tips. To make them LOOK AT YOU DIFFERENTLY.

((There is another video in the Facebook which is more direct and it is suggested that the participants compare the two videos)). [...]

((The class is over))

Aula 11 - 29/07/2014

((The class starts with the ETA giving a talk about cover letters))

1. ETA: There’s one thing to know what to put in a cover letter. Cause there’s content, what words I actually write, what I should say to get my point across. It’s a chance you can showcase your writing skills, the use of key phrases whenever I write cover letters. Sometimes I don’t think about these things though. So I’m gonna talk about some key phrases to use in each part of the cover letter. So do you guys remember what goes in each paragraph of the cover letter?

2. As: Yeah.

3. ETA: So what kind of content goes in the opening paragraph of a cover letter?

4. A1: Personal (+++++) information and interests.

5. ETA: A little bit about yourself, how you found out about the job, what you are interested in it. These are some key phrases that you can use ((ETA mentions that all the material selected for this presentation was posted in the Facebook. She reads them in the power point)). And again, like the video said last week, only use the phrases that you are comfortable with. [...] I think PURSUE is one of my FAVOURITE words. I am PURSUING THIS POSITION [...] because I am pursuing OPPORTUNITIES IN (++) THE FIELD OF LITERATURE. Whatever you’re looking for. This is another favorite one MY KEEN INTEREST in this position stands from or comes from [...]. So these are some things that you can use in the opening paragraph. [...] In the main body of the cover letter, what goes in here?

6. A2: QUALIFICATIONS.

7. A3: SKILLS.

8. ETA: Why the company should choose you. These are some of the phrases, you can start with ((She reads them in the power point)) When you talk about experience, you talk about a job, like my PRIMARY FOCUS RECALLED working with students at the university. [...] So what you have already done this and this, and the POSITION you are applying for WOULD BE THE NEXT STEP in your career path. I actually used this one quite a bit. I believe the COMBINATION OF MY EDUCATION AND EXPERIENCE have prepared me for (+++++) My brain is not working very well today!@. You can also say, when you refer to your résumé in the cover letter, you can just say As you can see in my résumé, I worked as a English teaching assistant which gave skills in this area, this area, and this area. [...] So you wanna

say how being a teacher how that prepared you for that job! As indicated in the *résumé*, my GOAL is, committed to helping students reach full potential. You can say this position would PROVIDE me, would provide the OPPORTUNITY to ACCOMPLISH THIS GOAL. I'm not gonna go through all of them. I can put them on the board whenever you guys are doing your revisions [...] You can use all these strong words which make me the right candidate for this position. You guys know how to say this, but are some ways to say it. [...] Here is a good place to talk about the other skills that you have. [...] Do you guys have any questions about these? Any vocab that you (++) have doubts about?

9. P: I think it's nice to write down some words that you don't know, and the ones that called your attention. For example, the word TREMENDOUS. Ah::: it's a word that we::: seldom use. [...]

10. ETA: Especially in cover letters.

11. A3: It means big, yeah? Do we have a word for it in Portuguese?

12. ETA: Yes.

13. A1: *Tremendo*.

14. ETA: <@You never used it!@>

15. A2: It has the same meaning, but we use it in a different way. It's kind of strange, like in Portuguese *Eu tenho uma tremenda vontade de*. So it's more informal!

16. ETA: I DON'T USE THE WORD TREMENDOUS WHEN I AM TALKING TO MY FRIENDS. No! (xxx) What about the closing of the cover letter? The content, and the components of the closing paragraph of a cover letter?

17. A2: Well, depending on the cover letter. Like (++++) contact/

18. ETA: Contact information. Good!

19. A1: Availability.

20. ETA: Availability. Good. (++++) Anything else (xxx) from the video (++++)

21. A2: (xxx) like I am waiting for you/

22. ETA: Something about the next time we will talk.

23. A3: Is it good to say HOPE TO HEAR FROM YOU SOON? Things like that?

24. ETA: Yeah. I am LOOKING FORWARD TO HEARING BACK FROM YOU!

25. P: I think this is one of the most useful expressions to use in letters.

26. ETA: Yeah. Looking forward to hearing from you, yeah! Is there anything like it in Portuguese cause I wanted to use that multiple times!

27. P: I don't think so.

28. As: (xxx)

29. P: *Eu espero ansiosamente*.

30. A3: *Eu espero ouvir de você!*

31. P: But in English it has/ [...]

33. A3: In Portuguese it would sound you are too desperate to (xxx) [...]

((ETA starts reading the possible statements used in cover letters))

34. ETA: It's not like desperate. These are very common ah, common things to use. Any questions about these? (++++++) All OK? So on the next slide, I have this table that you can use to kind of develop a statement specially in the main paragraphs of your cover letter. Strong sentences that show what you have accomplished. The first step is like using ACTION VERBS like designed, produced, created, developed. [...] And then you will talk about what you did, who you worked for. If it is something that you can quantify, you should put there too. [...] Step 3 is putting the WHY, so what's the purpose of it, what was the benefit that you had. [...] Increase the worker's knowledge, what you did and why you did it. If I could talk about this course, I would say Developing a writing course for Letras students which:: increase knowledge about genres, about genres when writing. Something like that. [...] This is kind of a good way to organize your thoughts for that middle paragraph. Any questions about these? (++++) Some of these are very kind of business-oriented, but I think it can work for us.

35. A3: I have a question related to the vocabulary. What's the difference about developed and produced?

36. ETA: Ah::: (++++++) When I think of it, I think of develop as a longer process::: When you produce a report, OK, you write it. But when you develop something, you can draw from a lot of other sources. Sometimes they're interchangeable. It depends on which one you feel more comfortable using.
37. A3: Thank you.
38. ETA: Ah, ah. And then finally I have an exercise for you guys. It talks about some sentences that you would use in a cover letter. And there's 10 sentences, and (+++) for each blank I want you guys to pick the best answer. [...]
((It takes some time for the students to do the activity based on what the ETA has just presented))
39. ETA: How was it? Was it OK?
40. A3: I don't know.
41. A2: Tricky!
42. ETA: These are some (+++) good phrases to use, and sometimes (xxx) this can be used as a guide for you, ah (xxx) vocabulary. So, number 1? (22:28)
43. A2: "I'm writing in response to your advertisement in the Los Angeles Times".
44. ETA: Good. "In response to". Number 2.
45. A1: I'm writing to inquire about the possibility of employment with your company"
46. ETA: Good. So both of these, these first two would be used in opening paragraphs of a::: cover letter. Number 3.
47. A3: "I have a great deal of experience in sales" [...]
48. ETA: Hum, hum. Good. Whatever you have skills in. Number 4.
49. A2: "I'm a highly motivated self-starter".
50. ETA: Hum, hum. There's a spelling mistake. [...] You could say you can do things on your own. [...] Number 5.
51. A1: "I have been recognized for my ability to manage others".
52. ETA: Good.
53. A2: I have been noticed/
54. ETA: Yeah, that would work too! But recognized is a little bit more formal. [...] But being recognized means you've been noticed above others! Number 6.
55. A3: "I would very much like to meet with you in person to discuss about the position".
56. ETA: Good. In person. Number 7.
57. A2: I would very much like to meet with you to discuss about the position in detail".
58. ETA: Good. In detail. And number 3, 4, and 5 you would use in the middle paragraphs, or the body. Ah::: number 8.
59. A1: "I will call you on Tuesday to arrange a face-to-face meeting".
60. ETA: Good. Face-to-face. Number 9.
61. A3: "My main area of expertise is" (+++)
62. ETA: Whatever the area. [...] ((There is a pronunciation correction of the word EXPERTISE))
63. A2: "As the enclosed CV/résumé illustrates". Enclosed résumé. What's the difference between closed and enclosed?
64. ETA: Enclosed means in addition to.
65. P: Like they come together, like the cover letter and the résumé.
66. ETA: It kind of means attached or enclosed. Any questions about any vocabulary, or how you would use any these statements? Number 10.
67. A1: I think it's kind of strange to use this I would very much like to. Is there a difference?
68. ETA: Either way, hum, hum. You could you (+++++) usually I think I would say I would like to meet with you in person.
69. P: I think it's just to give more emphasis to it.
70. ETA: I think I WOULD LIKE VERY MUCH sounds better than I would very much like. [...] Which of these sentences would you feel comfortable using?
71. A3: The first (++++), the third.
72. Are there any that you would not feel comfortable using? (++++++)
73. A3: Eight probably.

74. A2: Six. (++++++)

75. ETA: Any others? [...] ((ETA mentions that at the time of the writing the second draft, or revision she will go back to these sentences again. P mentions about a different video posted in the Facebook group)) [...]

76. P: Before we go on with the second versions, remember we still have some material to. Do you have that file with you? ((The material given to them the class before)) (++++++) I think what we have in here matches with what ETA has just said about cover letters. So if you don't mind reading a little bit? Other ideas on cover letters ((Handout 8)). Do you all have that? Let me see if I have a copy for you. So we can go very quickly through this. ((They start reading the text)) So, A3. Could you read the answer to the question? "Who do I have to address to in case I do not have a Contact Person?"

75. A3: "Many companies don't list a contact person when they post jobs, because they don't want to be contacted by candidates. If you don't have a contact person at the company, either leave off the salutation from your cover letter and start with the first paragraph of your letter or use a general salutation".

76. A1: "General Salutations for Cover Letters". Dear Hiring Manager, To whom it may concern, Dear Human Resources Manager, Dear Sir or Madam".

77. P: So, are you happy with all of them?

78. A3: The "To whom it may concern", in Portuguese, it sounds a bit strange.

79. ETA: I don't think I would use::: [...]

80. P: And now the body. Could you read it, A2?

81. A2: "Cover Letter Body. The body of your cover letter is the section of the letter that tells the hiring manager what position you are applying for and why the employer should select you for an interview. You're selling your candidacy to the reader, so it's important to be specific about your qualifications as they relate to the position". Candidacy?

82. P: Yeah, this is a new word for me!

83. A3: What does it mean, candidacy?

84. ETA: Ah:::, the state of being a candidate.

85. P: *Tipo candidatura* (+++) *para a posição*, for the position you are applying for. Because we use this word when we talk about elections. All right. ((they continue reading))

86. ETA: "The first paragraph of your letter should include information on why you are writing. Mention the position you are applying for and where you saw the listing. Include the name of a contact, if you have one".

87. P: I think this is an important information that you should add. A3, please?

88. A3: "Middle paragraph. The next section of your cover letter should describe what you have to offer the employer. Make strong connections between your qualifications and the position requirements. Mention specifically how your skills and experience match the job you are applying for. Use several shorter paragraphs or a bulleted list of your qualifications rather than one large block of text".

89. P: Do you understand this kind of BULLETED LIST? For us, it's not a common word/

90. A2. In topics.

91. ETA: In topics! Good. Next. A1, please?

92. A1: "Final Paragraph. Conclude your cover letter by thanking the employer for considering you for the position. Include information on how you will follow-up, if you have enough contact information to do so".

93. P: And we can also include those wonderful sentences that the ETA has just said, presented (+++) for us today. [...] And also some keywords, OK, in terms of skills. I think it's you, A2?

94. A2: "SKILL KEYWORDS. Job seekers should carefully analyze the skills required to excel in their target job and incorporate them into their cover letter. Those keywords should also be included in your résumé. It will be more genuine if you paraphrase the skills (+++) mentioned in job ads as opposed to listing them verbatim".

95. A1: Verbatim. I have no idea!!!! Is it related to nouns?

96. ETA: If you list something verbatim, it means you have to use the:: exact same words. [...] You don't write the words verbatim, you paraphrase, you summarize, and if you use them, then you quote them between quotation marks.
97. P: Just like when we write thesis or dissertations, and if we cite people like exactly the way they said something /
98. ETA: You are quoting them verbatim. ((A2 continues reading his part))
99. A2: "Skill words are most effective when connected to a specific role or project where the skills were crucial to success".
100. ETA: "For example, instead of saying "Quantitative stock analysis is an asset which I would bring to your firm." you could say "I utilized quantitative stock valuation techniques to create a portfolio for high net worth clients who beat the market for three consecutive years". [...]
101. P: A3?
102. A3: "The skills keywords included in your cover letters (and your resume) will help your application get selected by the software employers use to select candidates for further consideration. They will also show the hiring manger, at first glance, what skills you have that are related to the job he or she is hiring for".
103. P: And here we have a selection of words that you can use.
104. ETA: They are the ACTION VERBS that I thought about!
105. A2: What is "at first glance"?
106. ETA: A first look.
107. A3: *A primeira vista*. [...]
108. P: <@Dar uma olhadinha!@>
109. ETA: Aha, aha.
110. P: "Results Oriented Keywords". A1?
111. A1: "All employers are looking for employees who will add value and generate positive results for their organization. That's why it's critical to integrate results oriented language into your cover letters. Think about the bottom line for each job on your resume and how you might have made things better in your role".
112. ETA: You just don't talk about what you did, but you talk about why you did it, and what happened, what was the benefit.
113. A2: "Your cover letter should showcase your accomplishments, not just your skills or personal qualities. Results oriented words are most effective when coupled with some numbers which quantify your impact as in "I reduced turnover amongst first year hires by 20% by implementing a mentoring system." By using these types of keywords you are clearly showing what you accomplished in your previous roles".
114. ETA: I think "you are clearly showing".
115. P: Any problems with the verbs? [...] And the final part is related to Recognition Keywords. ETA?
116. ETA: "Hiring managers will be more likely to believe that you will be an outstanding performer if it is clear that previous employers have viewed you in this way. One way to do this is to incorporate language which demonstrates that employers have recognized your contributions".
117. P: "Ideally", A3?
118. A3: "Ideally, recognition phrases will include the type of individual who noted your achievement and the basis for your recognition. For example, one might say "I was designated as the team leader for the budget reduction taskforce by my Division Vice President based on my previous record of accruing cost savings." Recognition keywords attest to how you have excelled in your previous jobs and how you have accomplished more than was required".
119. ETA: If you EXCEL IN SOMETHING, it means you did a really good job! [...] You sort of say that (+++) you were better than the other people!@@@ [...]
120. A2: It's a polite way of saying that you're really good!
((Everybody laughs at A2's comment))
121. A3. What is to accru?

122. ETA: It's kind of::: when you gain something. [...] It's usually in reference to money. You guys just can say I'm accruing papers all over my desk, gathering, but it's mostly used in reference to money.

123. P: And then we have other verbs in there.

124. A3: "Lauded".

125. ETA: It's not used very often. Like if you were lauded for your writing, (+++) It means you were recognized, celebrated. Like praised/

126. P: I was thinking of this word, praised.

127. ETA: It's kind of a pretentious word, a little bit? Sometimes you have to use those words in a cover letter!!@@ [...]

128. P: And I was looking at some other cover letters that can have some kind of relation with what we deal daily, you know, education, or::: some type of volunteer work, and I have found two cover letters [...] for you to take a look at. Because most of the examples we have are related to business. This one is related to education.

((2 more examples of cover letters are read))

129. A2: So the structure is about the same. Just the vocabulary they use. [...] ((P suggests they go to the site for further samples related to different areas))

130. ETA: There are lots of universities that have that, tips for (xxx)

((P takes Handout 9 and start reading the objectives for the class))

131. P: "By examining other samples of cover letters, identify the elements and the parts that comprise a cover letter". So this is more related to the examples of education and volunteer we have today. And after that we're gonna work in pairs, we're gonna discuss your first drafts, and you're gonna write the second version of it. [...]

((They go to How to write a cover letter))

132. ETA: Besides the parts that comprise a cover letter, they also say things about the content, spelling, and grammar. So it's also nice to ask someone, a different person to read the cover letter for you so that we don't make any mistakes, foolish mistakes, ah:::, clear ideas, structure, one main idea per paragraph. So if you compare to what you had written before, let's see what you can do now, some white spaces between the paragraphs, all right? We're gonna give you your cover letters and you can discuss them in the pairs, and then after that we're gonna produce our second draft today. Look at the short notes written in them. OK? So now we have LOTS OF IDEAS ON THAT @@@. Take a look at the short notes written and use the correction code to help improve your classmate's composition.

((Students start looking at their compositions and also their friends', and they can suggest some changes by using the correction code)).

133. P: Have you ever worked with a correction code?

134. A3: No.

135. P: I used to work with that when I worked at a language institute. It's a nice way o:::f working with spelling, grammar, word order, punctuation, lots of things. [...] You're not going to correct your friends' composition, but kind of help them in a way. You can do this first and then the production part, OK?

136. As: Hum, hum.

((Students exchange their first cover letters to be analyzed and discussed in the pairs)) [...]

((A3 talks about A1's cover letter first production, and vice-versa))

137. ETA: If you want to start discussing, that's good! A3, Speak up!@@

138. A3: It's just details. [...] I like her composition. It tells all the::: professional details, and also the things she has done, and the ones she's working at the moment. The reason why she wants the job.

139. P: So it covers all the things we've been discussing.

140. A3: Yes.

141. ETA: Is there anything ah::: you think she should add?

142. A3: It was done before all the presentations, @@ I guess just the, the order of the elements.

143. P: Has she separated the topics into paragraphs? No? (+++) Or is everything together in one paragraph?

144. A3: No, it's not everything together. She has separated the presentation, what's she's doing now, and her interests.
145. P: OK, good. And, A1. Could you talk about A3's since we're talking about yours? [...]
146. A1: [...] He just put his name, and what he is interested (+++) in. His skills are in communication. As we are going to make something better now, just tell specifically what are your skills, the skills you really have, and what have you worked with.
147. P: Maybe he could include other information in there. From what I can see/
148. A1: Yeah, it's just one paragraph@@@@ [...] ((A2 talks about ETA's and vice-versa))
149. A2: Guess what? It's perfect!@@@ ((Everybody laughs))
150. A2: She wrote, wrote, like the first sentences, she presents herself, introduces herself, and::: so she talks about certificates, that she's prepared, she writes about her experience, and at the final, at the end of the letter, she says why the manager should, would hire, hire her, and (++++) she writes I LOOK FORWARD TO HEARING BACK FROM YOU.
151. ETA: After (xxx) I wrote a combination of my professional and academic experience [...] has all prepared me for this position. I'm trying to think if I have the wrong tense. My English has deteriorated! ((Everybody laughs))
152. A2: A combination of bla, bla, bla/
153. P: Would you do it in a different way now?
154. ETA: I have written a lot of them/
155. A2: The only thing is the paragraph, if you could separate it. The first part is like a big paragraph so if you could separate it. But just that.
156. P: What about A2's first draft?
157. ETA: I thought he did, I liked what he wrote like his interests, his experiences, what he intends to do as a teacher [...] so he talks about his passion. [...] The only thing that I would say to add is kind of the intro and the concluding paragraph. Just the I HEARD ABOUT IT IN THE INTRODUCTION and the CONCLUSION, but above all this is a good.
158. A2: The middle part @@@
159. ETA: This a GOOD PART, this so good for a cover letter. Some of the details you don't really think about (xxx) how you would improve this organization, the kind of the formalities, oh I heard about as a candidate.
160. P: Any other comments? So now I would like you to write your second drafts. You can use the samples we have, almost 10 samples, I think. Do we have time for that? Oh my God, I thought we had more time for that.
- ((P asks the ETA to show the slides she has talked about so that the students can take a look at them while the process of writing. P reminds the students they are applying for a job in a school for children)) [...]
162. A2: So I heard about (+++)
163. ETA: I heard about the position from:::, in:::, through:::, yeah.
164. A2: Can I say my knowledge in, my interests in:::
165. ETA: You can say my knowledge OF, my interests IN.
166. A2: OK.
167. ETA: Are you guys ready for the BODY PHRASES?
168. As: Not yet!
169. A1: How do I say THE POSITION IS OPENED, OR (++++)
170. P: The one that it's being offered? You wanna ask them if the position is still available?
171. ETA: Yes, available.
- ((The class is over when the students hand in their second drafts))

Aula 12 - 05/08/2014 (12º encontro com o grupo)

((The class starts with the explanation of the topics of the class. Reading of the objectives described on Handout 10))

1. ETA: So, let's take a look at the objectives for today's class. First of all we're gonna take a look at the 'Cover Letter Dos and Don'ts' and discuss it in the whole group, revise the format

of a cover letter based on the samples we have studied before and do the activities suggested by a site on learning English". [...] This site is a BBC site where they have a part for learning English. I don't know if you have already visited this site.

2. A2: I have seen it.

3. P: I was surprised to see A PART RELATED TO JOBS. They have something related to résumés and (++) cover letters. And interviews! Can I read it? ((P asks the ETA)) And then "compare the first and second drafts of your cover letters observing what you can do in terms of making them more accurate in order to write the final version of it". As you can see, at the end of your paper here, you have some excerpts of your, [...] some lines of your composition. Some lines that we found very interesting. They were taken from your first and second drafts. [...] So the first thing is (+++) activity 1. Would you like to read that, ETA?

4. ETA: [...] "Before we go on with the topics for today's meeting, let's see what Kate Lorenz has to say about what *we should do* and *avoid* when structuring our cover letters. According to her, there are some *dos* and *don'ts* we should follow to make our writing task more impressive to the one who reads it and also to make sure your cover letter an asset".

5. A2: I don't remember the meaning of ASSET [...]

6. ETA: An asset is a term usually:::, it can be described in terms of money. In this case you want your cover letter to be something valuable for you, not taking away from your job search.

7. P: We may give you some time to read because I want you to discuss number 6 and 7 in pairs. But for numbers 1 to 5, you can do it and share with your friends. Can we give you some time to do it? Like 5 to 10 minutes? Then we can discuss [...]

((Students read the text and complete numbers 1 to 5 related to activity 1))

8. ETA: So let's take a look at what you have done. Ah::: [...] So, is it OK to start your cover letter with the expression TO WHOM IT MAY CONCERN? [...] A1, what do you think?

9. A1: No, it's not OK. You need to be personal. You have to find who (xxx)

10. A2: Very personal, because TO WHOM IT MAY CONCERN means ANYONE.

11. P: So it's better to have, to get to know the person's name.

12. A2: 'Cause it's like you're expecting that someone will be interested in your cover letter. Maybe nobody will be interested because there is not a name.

13. P: So, even though you don't know the person. Remember what they said about/find more information about the person who would probably interview you in the future. OK. Number 2, "What can you do to learn more about the company, institution or the place you intend to send your cover letter to?", A2?

14. A2: You can check the website, you can check for news, you can basically search the internet about the company. Make calls too/

15. ETA: Call someone if you know someone there for a contact.

16. P: Have you done that, ETA?

17. ETA: Yes, I have, I have. When I was applying for the job I had before I came here, my professor had a relationship with the organization. I talked to them and asked about the PROGRAM. Things like that. [...]

18. P: Number 3. "Why do you have to search the intended place of work prior to writing the letter?" Why is it important? I think we have said this before.

19. A2: To show you're interested. To show you care. You don't want them to think that you have written a lot of letters and you sent to a lot of companies. [...] So the person who will hire you may think Oh he's interested in my company. It's like being specific about this company that you don't want anything else.

20. P: So it's your personal choice, to write to that company.

21. A1: You can show them you are capable to do what they want you to.

22. ETA: [...] And sometimes your cover letters go to a system so they will see where you sent your letters to. So this is a nice thing to do. [...] ((Reading of number 4)) "What ideas does Karen give you in terms of the specific position advertised? Is it OK if you decide to list the most relevant information about your academic and professional life/experience?"

23. A2: Well, according to:: the woman, if it's relevant to the company. For example, the company needs someone who has experience in:: sales. So, it's important to put more of

this information than any others. [...] You can obviously list the most relevant ones. I have worked in this, this, and this company, but I have also have this, this, this qualification, because sometimes they will need additional information. They have probably received lots of letters from everybody who has a lot of sales experience, so it's important to have something different. [...]

24. P: Just like in our Lattes, in the final part, we have a part where we can add extra, additional information, we can add things not so related to the topic, but you can do it as well.

25. ETA: Sometimes you can show them these other experiences make you qualified for the job.

26. P: And maybe the recruiter, when he sees there is something different about this person, so maybe we should try him/

27. A1: Because sometimes only your academic and professional experience DON'T GIVE YOU THE QUALIFICATIONS. I work with sales, but if I don't handle well with people, maybe I couldn't work for them. So if I have the experience, and I have something that can tell that I am good. [...]

28. P: Number 5. "What does she mean by "Do get to the point"? Is it related to skipping some of the elements that comprise this genre?" Yes or no? Remember when she talks about/

29. A1: Not really. I think that she means you need to be direct, or the manager won't agree with the letter. (xxx)

30. P: I think it is more related to the length of it. Remember it's a one-page/

31. ETA: To the style, the sentences. I think "Do get to the point" means do get to all of the main components of the genre, without any emotional story. You know, include all the parts.

32. A2: Because all the main parts have a purpose and they are important in the structure. So Number 6, can you read?

33. ETA: Number 6. "Do you agree with her suggestion of not ending your letter passively?"

34. P: Yes or no? Do you agree? Any comments?

35. A2: Maybe, it depends on the company because sometimes when you call the company they think it's kind of annoying that the candidate is desperate to get the job!

36. ETA: I always struggle 'cause I've heard that before "don't end your letter passively". I don't know what the hiring working process looks like. I don't know. [...] It's a good idea I think, but/ cause I always end my letters passively which maybe I shouldn't do.

37. A1: I think it depends on the job. If you are applying for a sales position, and you contact them and you say oh I will call you next week to see how it is going.

38. P: And the last one, "When you finish any writing task (either in Portuguese or in English), do you ask anyone to read or take a look at it? Do you think this is important?"

39. ETA: It depends on what I write. Sometimes, if it is something really important, I usually have my mom reading it cause she's a teacher and::::

40. P: She's got a way with words!

41. ETA: She's gonna add things, but most of the time, I don't. It's always because I'm lazy and they're gonna make suggestion, oh:::: @@@@

42. P: And you two? What do you think? I always do this!

43. A1: I think it's important and I ask my husband to do this. He's always going to ask me Is it OK? Is it OK? And I have to make changes in the end.

44. A2: I think it's important, but I don't really do this usually.

45. P: I usually do this. [...]

46. ETA: During my master, I had a classmate and I had her read it for me, but now I don't. [...]

47. P: I think this is really important because they can give ideas, and suggestions. OK. Now [...] we decided to go to the BBC site Learning English, which is specific to learning English, but they have this part called Business and Get that Job. In this GET THAT JOB, they have something related to cover letters, which was a surprise for me [...] and they call it COVERING LETTER @@. [...].

48. A1: I'm opening now. ((A2 has access to the internet to do the activity))

49. ETA: The idea is like that we could do this together. [...]

((The ETA try to connect the internet <http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/business/getthatjob/unit3coverletter/page2.shtml> so that everybody can do the activity together))

50. ETA: So here we have the useful phrases [...] and maybe one thing that we can do is to think of some words that we can use to complete these sentences. Alright? [...] In the first paragraph, for example, think of a word that we can use, and then we're gonna see the list. ((The online activity provides 3 options of words that can be used to fill in the blanks)) So:::, A2, could you read the first one?

51. A2: "I am writing to for the position of Editorial Assistant which was in the latest edition of Gulf News".

52. P: Which words do you think could FIT IN THOSE BLANKS? <@that's a guessing game!@> I will give you a star if@@@

53. A1: I think TO APPLY for the position/

54. P: OK, ETA. Let's see! ((ETA shows the participants the possible answers))

55. ETA: Apply, ask, request. What do you think?

56. As: APPLY.

57. P: OK::: which was (+++++)

58. A2: Available?

59. A1: Published?

60. ETA: Shown, advertised, presented.

61. A2: ADVERTISED.

62. A1: Yeah, but I think published could be used too.

63. ETA: Can you read now A1 what we could use?

64. A1: "I am currently by a Market Research company as a research assistant, but am keen to a career in publishing, because I enjoy reading and write my own poetry."

65. P: So "I am currently" (+++++). So this is like a passive structure because you have the verb to be and "by a Market Research company".

66. A1: I would say EMPLOYED, but I don't know if doesn't fit.

67. ETA: I think EMPLOYED! The options we have, ooops. Hold on! (++++) [...] Worked, employed, used. (++++) But I am keen to

68. A1: Pursue?

69. ETA: Aha, aha.

70. P: A2, Could you read?

71. A2: "As you will notice on the CV, I graduated in European Literature. At University I gained considerable working on the student magazine, so I am with editing techniques. I work well under and enjoy working in a team. In addition, I speak English"

72. P: So now we can read again and pay attention to the paragraph. "As you will notice/

73. A2: ATTACHED.

74. ETA: Aha, aha. "I graduated in European Literature. At University I gained considerable:::

75. A1: EXPERIENCE.

76. ETA: Very nice! "so I am I would say FAMILIAR.

77. P: Uau!! Good guess!

78. ETA: "I work well under"

79. A1: PRESSURE.

80. P: Aha, aha.

81. ETA: "and enjoy working in a team. In addition, I speak English"

82. As: FLUENTLY.

83. P: OK. A1?

84. A1: "I would be for interview from next week. Meanwhile, please do not to contact me if you require further information." (+++++) AVAILABLE.

85. P: Aha, good.

86. A1: <@We were taking about this last class!@>

87. A2: HESITATE.

88. P: I love this word! @Hesitate. Yes? Let's see.

89. ETA: WELL DONE, WELL DONE, WELL DONE!
90. P: So everything is perfect. Wonderful. [...] Was it easy for you, people?
91. A2: Yes.
92. ETA: Why do you think it was easy, an easy activity to do it?
93. A2: Because we know some of the rules, the words (xxx)
94. P: So you've been::: familiar with like the structure, the words/
95. ETA: You guys have seen a lot of examples:::
96. P: So the examples, the samples we've been studying, they help you a lot! [...] This kind of activity reminded me the time I used to study for the FCE test. ((FCE means First Certificate Examination done and held by Cambridge University)) because they have like the same style! [...]
- ((There is a short conversation about international examinations))
97. P: The other part that we have in here is related to style. Style (part 1). So this is really easy. [...] I'm gonna read ((Activity B. While P reads the statements, ETA checks the answers in the site)) and you tell me together if it's True or False, and let's see what happens, OK? "The letter should be as friendly and informal as possible." One, two, three?
98. As: FALSE.
99. ETA: Yeah:::.... [...]
100. P: "You should avoid slangs and idiomatic language."
101. A1: TRUE. [...]
102. P: "Your sentences should be long and complex."
103. As: FALSE.
104. ETA: Shorter simple sentences are easier to read and will keep people interested. Interested. [...]
- ((There is a conversation about the pronunciation of the word INTERESTED))
105. P: "It is fine to use contracted forms". [...]
106. As: FALSE. [...]
107. P: And this is not used for cover letters only. In more formal::: stuff, texts, you have to avoid contractions. "Emotive words (wonderful, great, terrible) should be avoided."
108. A2: TRUE.
109. A1: I think it's FALSE.
110. P: Oh:::..... my God:::!! Who's right?
111. ETA: I don't know. What do you think?
112. A1: Based on the video from last week, it would be false because she says you have to make it, show passion. If you show passion, you have to use emotive words.
113. P: <@Let's see what the BBC has to say about this@>
114. ETA: They say TRUE:::.... [...] Well done.
115. P: I think you can use emotive words, but not to be so:::....
116. ETA: Not a lot!
117. P: Remember the word TREMENDOUS? One of you, one of you, I don't remember who have used this word in the second draft. [...] And this one ((Activity C)) is related to prepositions, so it's more grammar stuff. So "Here are some common phrases you might use when applying for a job. However, the prepositions are missing - type out the correct ones choosing words from the table below." I will give you some time, and then we can check. [...]
- ((There is a discussion on how difficult prepositions are in Portuguese))
118. ETA: Are you ready? A2?
119. A2: "I would like to apply FOR the position OF".
120. P: Aha, aha. A1?
121. A1: "If you would like to discuss this IN more detail."
122. ETA: A2.
123. A2: "I enjoy working UNDER pressure." [...] Ah, A1.
124. A1: "I was IN charge OF:::"
125. P: Hum, hum.
126. A2: "I was responsible FOR".
127. A1: "With reference TO:::"

128. P: Yes, let's check. Yeah::: everything is OK. Perfect/
 129. A1: This last one I was like struggling a little bit (xxx) but then I/
 130. A2: I can put like discuss this for more DETAIL?
 131. ETA: Hum:::. IN!
 132. P: Remember one of your activities last week, maybe it was the week before, there was a sentence in detail. So it's something fixed. You cannot change.
 133. ETA: Hum, hum.
 134. A1: But can I ask for DETAILS?
 135. P: For further details?
 136. ETA: Yeah, but not in this case. [...]
 137. P: For further information/
 138. ETA: Yeah, but. [...]
 139. P: But everything is OK. You deserve a star! [...] This was something for us to revise a little bit of the things we saw last week. [...] People, I think this is the most important part today because I read [...] So the last one is::: "Let's take a look at some of the parts your 1st and 2nd drafts of your cover letters. What can you say about the following sentences? How can you improve them? What would you add/take out/change? Would you say them in a different way?" So I'm gonna give you some time to look at the twelve (+++) sentences. [...] Remember the correction code I gave you, do you still have that?
 140. As: Hum, hum.
 141. P: Maybe you can use that if you want because there are some spelling stuff, or word order, or maybe the word doesn't fit in that position. [...] And you might recognize your sentences in here. I tried to take like 3 or 4 sentences from ah::: from the compositions you have::: written, from the 1st and the 2nd one, but I have more from the 2nd one. And then I will make my comments, and I would like ETA to make her comments as well. [...]
 ((The participants have some time to look at their written production))
 142. P: [...] Maybe we can discuss this together. So the first one, A2, could you read?
 143. A2: Yeah. "Thank you for your time and consideration of my resume and qualifications. I look forward to an oportunity for an interview".
 144. P: [...] Do you like the sentence? So, before that, ah::: thinking about the structure of the cover letter, all right, where would you::: include this paragraph?
 145. As: The end.
 146. P: Yes, OK. Anything to say about that?
 147. A1: I think it's something missing because "Thank you for your time and consideration of my resume and qualifications". [...] I think OF READING my résumé, or TAKING A LOOK.
 148. P: "Thank you for your time and consideration of my resume and qualifications". Well, we should see what came before, but ah::: maybe we could include a verb in there.
 149. ETA: For me the first sentence is good, but the second sentence "I look forward to an oportunity for an interview". I look forward to THE opportunity.
 150. P: THE oportunity would be better.
 151. ETA: An opportunity.
 152. P: Yeah. What's the problem with oportunity?
 153. ETA: Actually we need one more P.
 154. P: So it's a spelling mistake. So that's why it's important to have someone ah::: to read our written stuff. OK?
 155. A2: That's OK. [...]
 156. A1: "I believe that with my experience in the area I would be a fine addition to the school staff".
 157. A2: The use of THAT after area. The word THAT/
 158. ETA: I don't think you need that.
 159. P: And I think this is related to what ETA said (++++++) But it's OK. A2, could you read part 3?
 160. A2: "I'm interested in working with languages studies and also teaching".
 161. ETA: I think I would remove ALSO.
 162. A1: "I'm interested in working with languages studies and teaching".

163. ETA: [...] I think without the *s* in languages. If you say “I’m interested in working with languages and teaching”. But here we have the word studies so
164. P: And languages becomes the adjective to the word studies, yeah?
165. ETA: Yes. [...] Number 4. “I heard about the position on the internet, and I am very interested in this position”. (+++++)
166. A2: I think it could be “I heard about the position” on the site bla, bla, bla.
167. ETA: It’s a little bit repetitious.
168. A1: Position.
169. ETA. “I heard about this position on the internet, and I am very interested in *it*”.
170. P: Aha, aha. [...] Sometimes, people, what I do I look for a synonym/ that’s why I LOVE, LOVE my dictionary of::: collocations because you go to an specific word, and then you have ALL THE POSSIBLE COMBINATIONS in terms of verbs, adjectives, adverbs, and things like that.
171. A1: I like the word (xxx)
172. P: So if you intend to teach English in the future, and I know some people do intend to, you have to have a collocation dictionary. OK? Next one. A1?
173. A1: “Let me thank you in advance for considering me for the job and I look forward for an interview”.
174. ETA: I look forward TO an interview.
175. P: Yes, every time you use the expression I LOOK FORWARD, you would say TO instead of FOR. Yeah? Anything else?
176. A2: I think it’s OK.
177. P: [...] What about considering?
178. A2: For CONSIDERING.
179. P: Aha, aha. (++++++) Number 6. ETA.
180. ETA: “...and English is the second language I work with after Portuguese”. (+++++) I would say English is MY second language after Portuguese”. [...]
181. P: Number 7. A1?
182. A1: “Thank you for considering my enclosed resume and I look forward to hearing back from you about the opportunity to discuss this position in detail”. (++++++)
183. ETA: I know this one is mine. <@ It’s a little bit long:: It could be shorter@>
184. P: I read all the compositions:: including ETA’s, and the word position is repeated many times. Like everybody did that because we have the word position on the email::
185. A1: <@I don’t see any problem with that”@>
186. A2: <@Neither do I!@>
187. ETA: Maybe I would just put in two sentences. [...]
188. P: Number 8. A2, could you read?
189. A2: “As a teacher, I intend ah:: to show children the importance of English, and I intend to encourage them to go beyond class in the process of learning the language”.
190. P: Any comments?
191. ETA: I like it.
192. P: ME TOO! A1, any comments?
193. A1: No.
194. P: I like the word ENCOURAGE. I think it’s a very strong powerful word.
195. ETA: I love that word. What’s the word for encourage in Portuguese?
196. As: *Encorajar*.
197. P: *Estimular, encorajar, motivar*. [...]
198. A2: *Encorajar é uma tradução não:::/ [...]*
199. P: *Motivar* is full of emotion, and feelings/
200. A1: When it’s full of emotion in Portuguese, it would be better to use *motivar* because *encorajar* is not so much. [...]
201. P: OK, what about part 9. A1, could you read?
202. A1: “I am interested in the translation field. This position, however, represents a tremendous opportunity to continue my clear and committed career path”.
203. ETA: Yeah:::

204. P: I like it, and it's difficult to use this word. Some words are difficult to use.
205. ETA: But it's very well used.
206. A1: What's this CLEAR mean?
207. ETA: It's OK for me. If you have a CLEAR::: career path, you have a good idea, a FOCUSED ideia of.
208. A1: Clear would mean focus.
209. P: Yeah. ETA, could you read 10?
210. ETA: "I am studying Language and Literature in Portuguese and English at UTFPR, a course that provides me bases and skills to teach English to every person".
211. A2: I think I don't know reduce the "Language and Literature in Portuguese and English".
212. P: You mean there are lots of ANDS?
213. ETA: I think it's SO HARD to write Letras and explain Letras.
214. A2: Maybe it would be better to say Letras and bla, bla, bla, I don't know.
215. ETA: For me "a course that provides me bases and skills". I think "a course that provides" a::: foundation and "skills to teach English to every person". It's just the verb provides a foundation. I don't know.
216. A2: Could I change the word EVERY for ANY?
217. ETA: I think it would change the meaning a little bit, but it would still work.
218. P: I was a bit worried with "to every person" which means you can teach like fundamental school, high school, or ah:::/
219. ETA: You could say instead ah::: AT ANY LEVEL.
220. P: Yeah, it would be better that. Yes, OK. And 11, A1, could you read?
221. A1: "I have been recognized for my ability in teaching children and making it easier for them to understand the difficult subjects".
222. P: What do you think? Is it OK?
223. A1: I think this difficult. It's::: weird.
224. A2: Just like a:: I think "the difficult subjects" without the THE.
225. ETA: And for me "I have been recognized for my ability in teaching children" a:: for my abilities::: "TO TEACH children". [...]
226. A1: And ah::: maybe "make it easier" without the IT.
227. ETA: I think MAKE IT EASIER". Hum, hum. [...]
228. P: And PART 12. A2, could you?
229. A2: "I think my knowledge of and interest in the language would make the great teacher you want". (+++) I think "make the"/
230. ETA: "I think my knowledge of and interest in the language MAKES ME the great teacher you want".
231. A1: And the, the GREATER teacher?
232. A2: The TREMENDOUS teacher@@@@.
233. P: Because I think he or she wants to make an impression on the person.
234. ETA: Hum, hum. I think this one has a lot of adjectives so you can use ah::: effective words/ [...]
235. A2: It sounds good.
236. P: I was very happy REALLY because I took your first compositions and then::: the second ones/
237. ETA: That was really impressive if you take the first one. Yeah, yeah. [...] You include ALL THE ELEMENTS, the LANGUAGE was really good.
238. P: You can have your copies right now. ETA made some comments. I made some comments myself. And next week we can work on the final versions of your cover letters. [...] So thank you for being here and/ [...]
- ((The class is over))

((The participants' compositions are analyzed. Everybody has the chance to take a look at what they have done so far))

1. P: So the compositions you have written so far on cover letters are over here for you to analyze along with my and::: the ETA's oral comments. I'd like to say that the results for me was that you have improved a lot and started writing more elaborate texts with more convincing ideas based on what we have studied before ah::: about this genre. The comments, the corrections, ah::: everything that made us think of this genre as a way of contacting a manager, a recruiter, you know, the person in charge of a position of hiring someone for a job.

2. ETA: I think so too. I was ah::: I got excited reading them in comparison to the first one. The second one was::: a hundred percent better. You know, I think everyone included all the elements that you needed, (+++++) with a more persuasive language rather than the same (xxx). They were more creative, as far as language use is concerned.

3. P: And also with the people's participation, the interaction::: when you talk to somebody else about what you have done, it helps you improve your written task. OK? So, I would like you to take a look at your compositions, and TRY TO IMPROVE a little bit more, [...] and remember we were talking about some of those problems, ah::: in terms of spelling, verb tenses, some words/

5. ETA: But not/

6. P: But nothing really serious, OK? (+++++) In one of the videos one person said that it should be better to:: give your composition to somebody else to read it, and give you feedback. So that's what we are going to do today. OK? Yes? So::: you can have some time to do it.

7. A2: Yeah!

((Students take their time to read the comments the ETA and the P have made. Then the students work on the third version of their cover letters))

8. A1: I'm reading it again to see what I can do.

9. ETA: Remember that:: one of the topics we have talked about is your AVAILABILITY.

10. A1: <@I have already written that@>.

11. P: I think it's important to mention that.

((A3 gets a bit late for the class, but he does have time to do the task))

12. A2: How can I say (xxx)

13. ETA: I would say my desire, or passion for learning a language.

((After about 10 to 15 minutes, the conversation begins))

14. ETA: OK, people. So how was it? What, what was your impression on:: doing your final version of the cover letter?

15. A3: I think it's better to (xxx)

16. A2: I tried to see some errors, and to correct them. To increase my letter, but my letter I think it's TOO LONG now!

17. P: TOO LONG NOW?

18. A2: Because I had to SQUEEZE the last paragraph/

19. P: I know, you have included other elements in there.

20. A2: Yeah.

((The ETA asks A1))

21. ETA: What about you? Your feeling now?

22. Yeah::: I think <@much better@>. Especially from the first one. Well, the third one it's just like IMPROVEMENTS from the second one. Add one or two words::: and/

23. P: It's because your second version was really nice, I suppose.

24. ETA: Hum, hum.

25. P: It was. Well, all of them were! Yes? And you A3?

26. A3: I think the flow of mine is like better now, it's more organized.

27. P: And you did have the same amount of time to write your compositions. Fifteen minutes, each composition. (++) So our intention is to discuss [...] what you have written so far so you can have an idea of the WHOLE thing because all of you::: have written ah:::

about the same topic. Of course that you, ah:: you:: I don't know the verb that I want to use now, but you usually say it in a different way. OK?

28. ETA: (xxx)

((Students start to read aloud their last production on the topic))

29. P: @. OK. Who would like to start? Anybody/

30. A1: To read both?

31. P: No, JUST THE LAST VERSION, the last draft.

32. A1: *"Dear Mr. Silva, I am writing to express my interest in the teacher position you have available. I have learned about it in your website and I really want to work with you because I agree with your philosophy on how to teach children. This is a challenging position for which I believe I am well qualified because of my experiences in teaching during my graduation in Languages and Literature. I have already worked with children by helping them with extra classes. Thank you for your time and consideration of taking my resume and qualifications. I look forward to an opportunity for an interview. I am available from Tuesdays to Saturdays. Sincerely, A1"*.

33. ETA: Very nice! Yeah!

34. P: Very nice! Any comments that you can make? (+++) I think it's very concise, the ideas are clear, clear ideas; I suppose you have separated them into topics, into paragraphs.

35. A1: Hum, hum. Two paragraphs, and the last one too.

36. A2: Nice.

37. ETA: I like the part that says "it is a challenging position" [...]

38. A3: I like the PHILOSOPHY part!

39. ETA: YES! @@@

40. A1: In the second one I just put "I really want to work with you because I agree with your philosophy". I think that when I was reading, I thought that the idea of telling what which is the philosophy it means that I really agree with them.

41. ETA: That you did your research.

42. A1: Yes.

43. P: Very nice! NICE JOB! OK, A2, can you read it? It's just a bit longer <@this time@>. [...]

44. A2: *"Dear Sir or Madam. I heard about the position on the internet, and I am very interested in it. I think my knowledge of and interest in the English language would make me the great teacher you want. I have been interested in the English language since I was a child, and this led to a great desire to learn the language, so I have been studying English for nine years. At the moment I am taking the Letras course, which prepares Portuguese and English languages teachers. I am very interested in the translation field. This position, however, represents a tremendous opportunity to continue my clear and committed career path. I would like to work in this school because I know how important English is nowadays and I would like more people to know English. As a teacher, I intend to show children the importance of English, and encourage them to go beyond class in the process of learning the language. Thank you for considering me for this very important position. I am available from 12 p.m. to 1 p.m. and after 5:30 p.m. on week days. Sincerely yours, A2"*.

45. P: That's great.

46. ETA: Very GOOD!

47. P: Any comments? It's a little bit different from hers, from A1's, but/

48. A3: Very CONFIDENT.

49. ETA: (xxx) he shows his PASSION. That's a good thing!

50. P: I think ALL OF YOU will get the job then the recruiters will have a hard time to choose@@@ [...]. Any comments? A3?

51. A3: They applied for a teacher position but (xxx). *"Dear Hiring Manager, I am writing to express my interest in the teacher's assistant position listed on the school's website. I am an undergraduate student of Letras at Universidade Tecnológica Federal do Paraná. This job would be a great opportunity to apply my skills and knowledge in the subject, and by helping the teacher with activities, I would be able to not only gain experience in education but also expand my views on teaching and develop new ideas of how we can work with languages. I*

have a great interest in education and I have been known for always participating in groups studies and events that focus on how to improve our education system. Thank you for reading my application. I look forward for an interview opportunity. A3".

52. P: OK. Any comments?

53. A2: Great!

54. A2: Nice. I was just worried about the NOT TO THING ah::::/

55. A3: It's kind of confusing.

56. P: Like when you said:::: NOT ONLY. Could you repeat that again, A3?

57. A3: *"I would be able to not only gain experience in education but also"*

58. ETA: Yeah, OK. And when you talk about groups studies. Group studies, OK?

59. P: Did you recognize some of the sentences that we studied last class?

60. As: Yes.

61. P: When you:::: kept using the same, the same:::: structure/

63. A3: I think I made a lot of changes actually.

64. ETA: I think YOURS was the most different one in terms of [...] I am going to keep your productions [...] but I will give them back to you later on if you want. [...] And today we're gonna see the last video I have posted in there. It's like a closing session of what we have been studying. And she. I think she's a teacher, a professor who works at Harvard University, and she talks about these two genres together like the résumé and the cover letter.[...]

((Video session))

65. P: It's very short. You didn't have the chance to see this before, did you?

66. As: No.

67. P: What she shows a:::, she shows in the résumés (+++), is it different from what we have seen in our samples?

68. A2: Not really.

69. P: Just the numbers a:::/

70. ETA: But sometimes it's hard for a:::: people in education, or other fields to put numbers in, maybe in the business area. I mean that's a little more difficult.

71. A2: maybe you can I don't know, show results like:::: SCORES, something like that. The number of people who::: achieved a::: I don't remember the word, a::: scholarship/

72. ETA: Hum, hum, or proficiency here or something.

73. P: OK, ah::: anything else that you would like to say?

74. A3: I like the verb forms. I think we have seen that before.

75. ETA: The ACTION VERBS. [...]

76. A1: I think she comments that. A resume ((A1 means a summary)) of what we have studied.

77. ETA: For me I knew a lot of things about résumés and cover letters, but when she starts talking about NETWORKING, that's always the hardest part for me I think. You know, networking is so important, so important, but I feel like ah::: I don't know what to do, I don't know what to say. [...] Trying to meet people that's the hardest part.

78. P: From the videos we have posted [...], which ones did you like, or were more useful for you in terms of::::: helping you in the:::: written task?

79. A3: For me the British girl one.

80. A1: I think the British girl and the BBC website.

81. ETA: I really like the British girl with lots of tips on cover letters. [...]

82. A3: it kind of makes you wanna write your own/

83. A1: Yeah.

84. ETA: She feels like she's passionate, going after. [...]

85. P: As I was talking to them, next class the ETA won't be here, and [...] but I will be here to give you a hand, revise anything, and wait for Ay to come to see if he can complete his written tasks.

86. ETA: The 26th will be our last meeting and we're gonna have an evaluation of what we did, the reading stuff, the methodology, the writing stuff, and we can celebrate if you want.

86. A2: More important is the celebration@. More appropriately. [...]

APÊNDICE G
Código de Correção

Código de Correção

Correction Code used from intermediate level on

Code	What does it mean?	Example
VT	Verb Tense	He goes to the park yesterday.
WW	Wrong Word	My uncle is a great lady.
WO	Word Order	I like very much chocolate.
WF	Wrong Form	She cooks very good .
Sp	Spelling	My adress is ...
Prep /Pr	Preposition	He's good in tennis.
✓	Something is missing	He bought ✓ T-shirt.
S/V	Subject/Verb agreement	She go to school every day.
S/P	Singular /Plural	He's got one children .
()	Leave out/remove	She's got a long black hair.
§	Start a new paragraph from here	Refer to text organization.
Cap	Capital Letters	Our classes are on tuesdays .
?	Unclear	Refer to text.
Port	Portuguese Interference	I pretend to travel tomorrow.

Fonte: A autora, com base em Lalande (1982) e Abbs; Freebairn (1991).

ANEXOS

ANEXO A
Cartaz do Curso PWD

Cartaz com a chamada para o curso de escrita acadêmica/profissional
Professional Writing Development (PWD)

2014 Letras ETA Activities



Weekly Activities

Professional Writing Development

This course will teach about resumes, cover letters, and biodata.
 Email laganzar@gmail.com to enroll

Tuesday 17:40- 19:10 E202

Mixed Media Club

We will explore music, movies, TV shows, and literature in English!

Wednesday 17:40-19:10 E104

Conversation Club

Join me for weekly discussions and informal conversations about a variety of topics.

Thursday 17:40-18:40 E304

Other Activities

"See it Our Way"
 Photography
 Club
 Once a month
 Email to enroll.

Presentation
 Skills Workshops
 Twice a month
 Email to enroll.

UTPR
 NewsLetters
 Online Journal

Email Leigh Ganzar at laganzar@gmail.com to enroll or to ask questions!

ANEXO B

Textos de Referência

TEXTO 1

English as a global language Second edition

David Crystal, world authority on the English language, presents a lively and factual account of the rise of English as a global language and explores the whys and wherefores of the history, current status and future potential of English as the international language of communication. English has been lauded as the most 'successful' language ever, with 1,500 million speakers worldwide; but Crystal avoids taking sides and tells the story in a measured but engaging way, backed by facts and figures. This new edition of his classic book contains extra sections (on subjects including the linguistic features of New Englishes, the future of English as a world language, and the possibility of an English 'family' of languages), footnotes and a full bibliography. There are updates throughout. This is a book for anyone of any nationality concerned with English: teachers, students, language professionals, politicians, general readers and anyone with a love of the language.

DAVID CRYSTAL is one of the world's foremost authorities on language. He is author of the hugely successful *Cambridge encyclopedia of language* (1987; second edition 1997), *Cambridge encyclopedia of the English language* (1995), *Language death* (2000), *Language and the Internet* (2001) and *Shakespeare's words* (2002, with Ben Crystal). An internationally renowned writer, journal editor, lecturer and broadcaster, he received an OBE in 1995 for his services to the study and teaching of the English language. His edited books include several editions of *The Cambridge encyclopedia* (1990–2000) and related publications, *Words on words* (2000, with Hilary Crystal) and *The new Penguin encyclopedia* (2002).

(CRYSTAL, D. **English as a global language**. Second Edition. Cambridge University Press, 2003)

TEXTO 2

Contributors

Charles Bazerman is Professor of English at the University of California, Santa Barbara. His books include *Constructing Experience*, *Shaping Written Knowledge: The Genre and Activity of the Experimental Article in Science*, and *The Informed Writer*. He also coedited *Textual Dynamics of the Professions* and *Landmark Essays in Writing Across the Curriculum*. His research interests include the psychosocial dynamics of writing, the rhetoric of science and technology, and rhetorical theory. Currently he is completing a new freshman writing textbook, entitled *Involved: Writing for College, Writing for Your Self*, and a study of the rhetorical and representational work that made Edison's incandescent light a social reality, entitled *The Languages of Edison's Light*.

Wendy Bishop is Professor of English at Florida State University, where she teaches composition and rhetoric and creative writing. She is the author of ethnographic writing research and writes on the theory and pedagogy of creative writing. With Hans Ostrom, she coedited and contributed to *Colors of a Different Horse: Rethinking Creative Writing, Theory and Pedagogy* (NCTE, 1994). Currently, she's completing *Thirteen Ways of Looking for a Poem: A Guide to Writing Poetry* (HarperCollins), *Ethnographic Writing Research: Writing It Down, Writing It Up, and Reading It* (Boynton/Cook). She edited *Elements of Alternate Style: Essays on Writing and Revision* (Boynton/Cook, 1997).

Lynn Bloom is Professor of English and Aetna Chair of Writing at the University of Connecticut, Storrs. She is the author of *Doctor Spock: Biography of a Conservative Radical* (1972), coauthor of *American Autobiography 1945–1980: A Bibliography* (1982, with Tobias Briscoe), and numerous articles, including the autobiographical "Teaching College English as a Woman" (1992) and "Growing Up with Dr. Spock" (1994). She is currently writing *Coming to Life: Reading, Researching, Writing Autobiography*. Her recent research on autobiography has been supported by grants and fellowships from the National Endowment for the Humanities.

Robert Brooke is Professor of English at the University of Nebraska–Lincoln, where he teaches writing and critical theory and serves as director of the Nebraska Writing Project. His publications include *Small Groups in Writing Workshops* (1994, with Ruth Mirtz and Rick Evans), *Writing and Sense of Self* (1991), and the Braddock Award article "Underlife and Writing Instruction" (CCC 1987).

(BISHOP, W.; OSTROM, H. **Genre and writing**: issues, arguments, alternatives. Heinemann, 1997)

TEXT 3



4th Edition

Careers/Résumés

***"If this book can't
put your résumé
ahead of the pack,
no book can."***

—Marty Nemko, *Monster.com*
columnist and author of *Cool
Careers for Dummies*

About the Author

For more than 20 years, **Susan Britton Whitcomb** has provided career management strategies to people who want to move their careers forward faster. Susan has helped thousands of job seekers succeed in translating their passions into profit—both for themselves and their employers. Author of *Interview Magic*, *Job Search Magic*, and *30-Day Job Promotion* and coauthor of *eResumes*, Susan speaks nationally on the topic of career management. She is past president of the Career Management Alliance, the job seeker's "go-to" resource for trusted career experts; founder of Career Coach Academy, a training center and think-tank for quality career coaches; and principal of California-based Whitcomb Career Consulting. She holds designations as a Certified Career Management Coach, Credentialed Career Master, Master Résumé Writer, and Nationally Certified Résumé Writer. She is a member of the International Coach Federation, the National Career Development Association, the Christian Coaches Network, and the National Résumé Writers' Association.



Get Career and Résumé Tips on Twitter:
www.twitter.com/susanwhitcomb

(WHITCOMB, S. B. **Résumé magic**: trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010)

TEXTO 4



LUIZ ANTÔNIO MARCUSCHI possui doutorado em filosofia da linguagem (1976) e pós-doutorado em questões de oralidade e escrita (1987), ambos realizados na Alemanha. É professor titular em linguística do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco. Na UFPE, criou o Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita (NELFE). É pesquisador IA do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico e foi, por várias vezes, representante de área tanto no CNPq quanto na CAPES. Foi um dos fundadores da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL) e seu presidente de 1988 a 1990. Tem várias publicações, muitas delas explorando temas pioneiros na área da linguística. É autor dos livros *Análise da conversação*; *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*; *Fenômenos da linguagem: reflexões semânticas e discursivas*; *Cognição, linguagem e práticas interacionais* e autor nas seguintes obras (dentre outras): *Conversas com linguistas*; *Gêneros textuais e ensino*; *Hipertexto e gêneros digitais*.




www.parabolaeditorial.com.br

(MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008)

TEXTO 5

OS[AS] AUTORES[AS]

ADAIR BONINI é professor de lingüística e língua portuguesa na Universidade do Sul de Santa Catarina. Mestre e doutor em lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina, é autor de *Gêneros textuais e cognição: um estudo sobre a organização cognitiva da identidade dos textos* (2002) e de vários artigos publicados em revistas especializadas. Desde 2002, exerce a função de editor-chefe da revista *Linguagem em (Dis)curso*. Suas atividades de pesquisa envolvem a análise de gêneros textuais, a leitura e a produção de textos em língua materna.

ANNA ELIZABETH BALOCCO é professora adjunta de língua inglesa da UERJ e docente no mestrado em literaturas de língua inglesa da mesma instituição. Doutora em lingüística pela UFRJ (2000), é autora de capítulos de livros e inúmeros artigos publicados em revistas especializadas. Sua pesquisa envolve a análise crítica do discurso, a análise de gênero e estudos de identidade.

ANNA RACHEL MACHADO é professora-pesquisadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP. Efetuou estudos de doutorado e de pós-doutorado na Universidade de Genebra, sob orientação de Jean-Paul Bronckart. Desenvolveu várias atividades acadêmicas e científicas voltadas para a descrição dos gêneros e seu ensino, com a publicação de livros e artigos sobre essa questão. Atualmente, coordena pesquisas do Grupo ALTER, investigando as relações entre linguagem e trabalho educacional com a integração de aportes das ciências do trabalho e da teoria do ISE. É autora de *Resenha e Resumo* (São Paulo: Parábola Editorial, 2004).

BARBARA HEMAIS, professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, é mestre e doutora pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e tem pós-doutorado nas universidades de Michigan (Ann Arbor, EUA) e Warwick (UW, Grã-Bretanha). É autora de capítulos de livros e de diversos artigos publicados em revistas especializadas. Seus interesses de pesquisa estão relacionados à análise de gêneros textuais e ao ensino de inglês.

BERNARDETE BIASI-RODRIGUES, doutora em lingüística pela Universidade Federal de Santa Catarina, é professora da Universidade Federal do Ceará, onde leciona e atua como pesquisadora. Desenvolve estudos sobre gêneros textuais e ensino de língua portuguesa e é uma das líderes do grupo de pesquisa PROTEXTO/UFC. É organizadora (juntamente com Mônica Magalhães Cavalcante e Alena Ciulla) do livro *Referenciação* (2003) e autora de vários artigos publicados em revistas especializadas.

DÉSIRÉE MOTTA-ROTH é professora adjunta de inglês e lingüística aplicada na Universidade Federal de Santa Maria (RS), onde coordena o Laboratório de Pesquisa e Ensino de Leitura e Redação e o GRPesq "Linguagem como Prática Social". Doutora em inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina e pesquisadora do CNPq, organizou (juntamente com J. L. Meurer) os livros *Parâmetros de textualização* (1997) e *Gêneros textuais: subsídios para o ensino da linguagem* (2002). Organizou também os livros *Leitura em língua estrangeira na escola: teoria e prática* (1998) e *Redação acadêmica: princípios básicos* (2001).

GISELE DE CARVALHO, doutora em estudos lingüísticos pela Universidade Federal Fluminense, é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Nesta instituição, leciona diversos cursos em língua inglesa para a graduação e no mestrado em lingüística trabalha com análise do discurso e metodologia da pesquisa. É autora de artigos e capítulos de livros, e ultimamente tem se dedicado a estudar o gênero resenha.

(MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 294)

TEXTO 6

Os[AS] AUTORES[AS]

295

- J. L. MEURER**, professor titular na Universidade Federal de Santa Catarina, é Ph.D. em lingüística pela Georgetown University. Foi pesquisador visitante na University of Birmingham (Inglaterra) e Macquarie University (Austrália). É autor de *Aspects of Language in Self-help Counselling* (1998) e co-autor de *Parâmetros de textualização* (1997) e *Gêneros textuais* (2002), além de artigos em periódicos e capítulos em livros no Brasil e no exterior. Coordena o núcleo de pesquisa NUPDISCURSO e seus interesses em pesquisa incluem: análise crítica do discurso, estudos de gêneros, lingüística textual, aplicações da lingüística funcional e integração de teorias sociológicas para explicar a interdependência entre a linguagem e outras formas de práticas sociais.
- MARIA MARTA FURLANETTO** é professora no mestrado em ciências da linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Mestre em lingüística pela Universidade Estadual de Campinas e doutora em lingüística pela Universidade de Paris VIII. Orientadora em análise do discurso e em lingüística aplicada. Pesquisa atual: "Tendências no uso escrito culto do português brasileiro".
- ORLANDO VIAN JR.** é mestre e doutor em lingüística aplicada e estudos da linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, onde ensina nos cursos de graduação e pós-graduação. Suas áreas de interesse e pesquisa incluem ensino de inglês instrumental para negócios, formação e desenvolvimento de professores de inglês para negócios, análise de gêneros sob a perspectiva sistêmico-funcional e análise crítica do discurso.
- RODRIGO ESTEVES DE LIMA-LOPES** é mestre em lingüística aplicada e estudos da linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente ministra aulas de língua portuguesa e de língua inglesa (UNIFIEO) e de leitura em inglês para fins acadêmicos (EAP) na COGEAE-PUCSP. Seus interesses de pesquisa incluem ensino de línguas instrumentais, gramática sistêmico-funcional, lingüística de *corpus* e ensino à distância.
- ROXANE HELENA RODRIGUES ROJO** é doutora em lingüística aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, docente do IEL/UNICAMP e PEPG no LAEL da PUC-SP. Tem pós-doutorado na Universidade de Genebra, Suíça. Dedica-se, atualmente, às questões de política de educação lingüística, por meio de pesquisas, assessorias, consultorias e projetos, a entidades públicas e privadas no âmbito municipal, estadual e federal. É organizadora dos volumes *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*; *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*; *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita* (com Antônio Augusto Gomes Batista). É tradutora e organizadora do livro *Gêneros orais e escritos na escola: trabalhos de Schneuwly, Dolz e colaboradores* (com Glaís Sales Cordeiro).
- ROSÂNGELA HAMMES RODRIGUES**, mestre em lingüística (UFSC) e doutora em lingüística aplicada e estudos da linguagem (PUC/SP), é professora adjunta e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina. Atua na graduação e no programa de pós-graduação em lingüística. Atualmente, coordena o grupo de pesquisa *Gêneros do discurso: práticas pedagógicas e análise de gêneros*. Suas pesquisas estão voltadas para o estudo dos gêneros do discurso, da análise do discurso e das práticas de ensino de leitura e produção textual. É autora de artigos publicados em revistas especializadas e de capítulo do livro *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs* (2000).
- SUMIKO NISHITANI IKEDA** é professora titular no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP. Também é professora concursada na Universidade Federal de São Carlos. De 1992 a 1998, ensinou e pesquisou na Osaka University of Foreign Studies e na Kyoto University of Foreign Studies. Realizou pós-doutorado na Kokuritsu Kokugo Kenkyujoo, em Tóquio. Estuda a interface gramática/discurso.
- VIVIANE MARIA HEBERLE** é professora adjunta de inglês e lingüística aplicada na Universidade Federal de Santa Catarina, onde realizou seu doutorado. Foi professora visitante do Westhill College (Birmingham, Inglaterra) e realizou pós-doutorado na Universidade de Sydney (Austrália). É autora de capítulos de livros e de diversos artigos publicados em revistas especializadas. É subcoordenadora do núcleo de pesquisa NUPDISCURSO e suas áreas de interesse são a lingüística funcional, a análise crítica do discurso, os estudos de gênero social, a multimodalidade e o ensino de inglês.

(MEURER, J. L., BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 295)

TEXT 7

84

ABOUT THE AUTHOR

Brigit Viney lives in the east of England in the university city of Cambridge. She has lived mainly in Britain, but has also spent a few years in the Middle East, in Syria and Egypt, which she thoroughly enjoyed.

She has worked in English Language Teaching for more than twenty-five years, first as a teacher in Egypt, and then as an editor and writer. She has written grammar practice materials, readers, a course book for children, and teacher's resource books.

She loves travelling to different countries, exploring new cities, eating new food and trying to learn a little of the language. Sometimes the sounds are just too hard to pronounce, however (Czech has some difficult ones!).

Brigit likes cycling round Cambridge, visiting old houses and other historical places, and walking in the country. She likes meals out with friends, trips to the cinema, and art exhibitions. She likes many kinds of art, old and modern, and enjoys drawing and painting, especially landscapes.

(VINEY, B. **The history of the English language**. Oxford University Press, 2008)

TEXTO 8

Vera Lúcia Lopes Cristovão

Professora associada da Universidade Estadual de Londrina (UEL), membro do Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL) e líder do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (desde 2002). Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Londrina (1988), mestrado (1996) e doutorado (2002) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação da PUC-SP. Recebeu bolsa-sanduíche CAPES para realização de parte de sua pesquisa de doutorado na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra em 1999/2000. Tem estágio de Pós-Doutorado (2007-2008) no Programa de Pós-Graduação da PUC-SP e do PPG em Estudos Linguísticos da UFMG em 2012. Teve bolsa da CAPES/FULBRIGHT como professora pesquisadora na Universidade da Califórnia, campus de Santa Barbara, de outubro a dezembro de 2012. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: gêneros textuais, educação inicial e continuada de professores de línguas, ensino de língua estrangeira e estudos de produção textual. Foi bolsista de Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária de 2008 a fevereiro de 2013. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde março de 2013.

(<http://lattes.cnpq.br/1931255173410776>)

Ana Valéria Bisetto Bork

Possui graduação em Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1988), especialização em Língua Inglesa pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1993) e mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2005). Atualmente, é doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e faz parte do grupo de pesquisa Linguagem e Educação da UEL, sob a coordenação da Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão. Participa como copesquisadora no projeto ILEES (Iniciativas de Ensino de Leitura e Escrita no Ensino Superior na América Latina), coordenado pelo Prof. Dr Charles Bazerman, EUA, da Universidade de Califórnia, em Santa Barbara. É professora titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná desde 1994. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Inglesa.

(<http://lattes.cnpq.br/7730359117992986>)

Anderson Spier Gomes

Exercício da função de TILS (Tradutor/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais) na Universidade Federal do Paraná. Vice-coordenador das Bancas de TILS na FENEIS-PR e professor de técnicas de tradução e interpretação na mesma instituição. Licenciado em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, com atuação na área de pesquisa em aquisição de segunda língua (Português) por surdos cuja primeira língua é a de sinais. Pesquisas recentes em relação à quantificação em Libras sob orientação da Prof. Dra. Rossana Aparecida Finau. Intérprete de Libras certificado pela UFSC/MEC. Presença em diversas oficinas realizadas por surdos quanto à Cultura Surda e Gramática Geral em Língua Brasileira de Sinais. Cursando especialização em Educação Bilíngue para Surdos pelo Instituto Paranaense de Ensino e Licenciatura em Letras/Libras pela UFPR.

(<http://lattes.cnpq.br/5120095123153434>)

(Plataforma Lattes. <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>)

TEXT 9

The First Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics and Language Teaching Saturday, 15 July 2006 Lancaster, United Kingdom

(<http://www.lancaster.ac.uk/fass/events/laelpgconference06/biodata.htm>)

Presenters' Biodata

Oksana Afitska is a postgraduate student in the second year of her studies for a Doctorate degree in Applied Linguistics in Education at the Graduate School of Education, University of Bristol. She holds an Overseas Research Students Award and University of Bristol Research Students Scholarship. Areas of her professional interest are formative language assessment, corrective feedback, and second / additional languages acquisition.

Andrew Brindle is an ESL instructor living and working in Taiwan. At present he is a part-time student at Lancaster University studying on the PhD in Applied Linguistics by Thesis and Coursework program. His interests include the construction of masculinity identities, Critical Discourse Analysis and Corpus Linguistics. Previously, he researched bonding and solidarity forming strategies within male speech groups; currently he is researching homophobia articulated by white supremacist groups.

Stella Bullo is a PhD student in Applied Linguistics by thesis and coursework at the LAEL department, Lancaster University. She is in her second part time year doing research on multimodality. She has a degree in English language from the National University of Cordoba, Argentina. She is also an EFL and Spanish teacher and did an MA in Education at MMU.

Ozge Caglar was born in Turkey and received her BA in 2001 from Istanbul University in English Language Teaching. During her university education, she worked for several language schools as a teacher, education consultant and also gained experience in translation. Right after graduation, she started an MA in Linguistics in Bosphorus University, Istanbul. In 2004, she started her PhD research in the discourse analysis of doctor patient interaction.

Ya-ling Chang is currently working on a Ph.D. research project at Lancaster University. Her study aims to unpack the process of language maintenance and shift in a multilingual Pangcah aboriginal village in Taiwan by bridging the fundamental and yet complex nature of macro- and micro-level sociolinguistic variables. She is interested in issues of bilingualism, bilingual education, language shift and maintenance, and language policy and planning of indigenous language.

Ian Cheffy is in the second year of his research on conceptions of literacy in Cameroon. From 1989 to 1999, he worked in Cameroon with SIL, an NGO working for the development of previously unwritten languages. He has a BA in Modern History and French from the University of Oxford and an MA in Christian Missiology from All Nations Christian College.

Cathy Cohen is a teacher of English and linguistics at Lyon 2 University, France. She is currently studying for a Ph.D. at Salford University with Charlotte Hoffmann. Her research interests focus on the acquisition of childhood bilingualism, evaluating bilingual competence, language maintenance and language loss, and the influence of bilingualism on cognitive development in young French-English bilinguals.

Margherita Dore graduated with a First Class Honours Degree in English and Spanish at the University of Sassari, Italy (2001). She then completed a MSc in Translation Studies at UMIST, UK (2002). She is the Italian lector at the Department of European Languages and Cultures (DELIC) and is currently studying for a doctoral degree on the translation of humour in the audio-visual setting at the Department of Linguistics and English Language (LAEL) at Lancaster University, UK.

Cédric Krummes completed half a continental degree in English Studies in Luxembourg, followed by a BA in English Language at the University of Wales, Bangor. He then moved to Sheffield, where he completed a Master's in Germanic Studies and where he has been researching his PhD in Luxembourgish Linguistics. His research interests include Luxembourgish language description, computer-mediated communication, and sign languages.

K W Lee is currently pursuing his doctoral study at Lancaster University, United Kingdom. He is a TESL lecturer with the School of Education & Social Development, Universiti Malaysia Sabah (currently on study leave). His current interests of study are in Managing Innovation in

Language Education, Teacher Professional Development and TESL methodology and Language Testing.

Sofia Lampropoulou is a PhD student in the department of Linguistics and English Language at Lancaster University. Her research area is discourse analysis. More specifically, her PhD research is concerned with identity construction through storytelling. She has also received a MA in Language Studies from Lancaster University and a BA (Hons) in Greek Philology from University of Patras (Greece).

Michele W. Milner is the Peace Program Coordinator at Teachers College, Tokyo campus where she oversees the certificate program in peace education. She is also a lecturer in the TESOL graduate program at Dankook University in Seoul. She gives trainings and workshops on areas related to language, peace journalism, the media, multi-modal discourse, global issues and arts-based teaching strategies.

Zoe Nikolaidou holds a BA in linguistics from the University of the Aegean, Greece and an MA in Language Studies from Lancaster University, UK. She is currently doing a PhD investigating literacy practices in the workplace. Her research is funded by the State Scholarships Foundation in Greece.

Kim Ohly is a third year PhD student at the Open University. She also obtained her MSc in Educational Research Methods there. Her BA was in German and Korean Linguistics and Literature at Bochum University/ Germany. She has done research in social gerontology and taught German as a foreign language. Her main areas of interest are learning in later life and ageing.

Nattama Pongpairoj received her BA in English (First-class Honours) from Chulalongkorn University, Bangkok, Thailand and an MA in Linguistics from the University of Oregon, USA. She is currently a PhD student in the Department of Language and Linguistic Science at the University of York. Her work is on variability in L2 article production by L1 Thai learners of English.

Julia Sallabank is a doctoral student at Lancaster University, doing a sociolinguistic study of Guernsey Norman French. For the past 15 years she has been commissioning editor for applied linguistics and language teaching methodology at Oxford University Press. She has presented papers at several conferences including the German Linguistics Association, the British and American Associations for Applied Linguistics, and AILA.

Alan Scott is a PhD student at the University of Manchester. His AHRC-funded thesis, entitled Productive Nominal Derivation in New High German – A Corpus-Based Investigation, surveys the means of forming nouns in present-day German. His research interests include morphology, lexical semantics and corpus-based linguistics.

Katerina Vassilopoulou acquired her BA in Greek Philology at the University of Athens. She received her MA in Language Studies from Lancaster University. She is currently a PhD student at Lancaster University and the title of her thesis is "A Cognitive Stylistic Approach to Absurdity in Drama with a particular focus on Ionesco's *The Bald Soprano*". Her research interests are pragmatics, stylistics and cognitive linguistics.

TEXTO 10**David Nunan, Ph.D**

MA in TESOL Designer and Director, David Nunan TESOL Institute Director, TESOL Professor:

Dr. David Nunan is former president of TESOL, the world's largest language teaching organization and the world's leading textbook series author. David Nunan, Director of the MA TESOL program and David Nunan TESOL Institute, is the founding Dean of the Anaheim University Graduate School of Education and served as President of Anaheim University from 2006 to 2008. Dr. Nunan is a world-renowned linguist and best-selling author of English Language Teaching textbooks for Cambridge University Press, Oxford University Press, and Thomson Learning. His ELT textbook series "Go For It" is the largest selling textbook series in the world with total sales exceeding 2.5 billion books. In 2000, David Nunan served as President of TESOL, the world's largest language teaching association, and was the first person to serve as President from outside North America. David Nunan has been involved in the teaching of graduate programs for such prestigious institutions as the University of Hong Kong, Columbia University, the University of Hawaii, Monterey Institute for International Studies, and many more. In 2002 Dr. Nunan received a congressional citation from the United States House of Representatives for his services to English language education through his pioneering work in online education at Anaheim University. In 2003 he was ranked the 7th most influential Australian in Asia by Business Review Weekly, and in 2005 he was named one of the top "50 Australians who Matter". David Nunan was invited by the Australian Prime Minister to attend a summit in Sydney Australia in December 1996 as one of the Leading 100 Global Australians.

(<http://www.anaheim.edu/about-david-nunan>)

TEXT0 11

Sell Your Skills and Experience

53

Jason Case

123 Main Street, Metropolis, NY 10001-0001

phone: 123-456-7890, fax: 234-567-8901, e-mail: jasoncase@domainname.com

Education

- 9/05-present MNO University, Metropolis, NY (nights and Saturdays)
Master of Social Work, degree expected 5/07
- 9/02-5/05 XYZ University, Metropolis, NY (nights)
Bachelor of Arts, Psychology, *magna cum laude*
- 9/00-5/02 ABC Community College, Metropolis, NY (nights)
Associate of Arts, Human Services

Experience

- 6/04-present Metropolis Supported Housing, Metropolis, NY
Life Skills Counselor
Co-facilitate 5 weekly group therapy sessions. Contribute to 120+ treatment plans. Help public assistance recipients, ex-offenders, and persons in substance abuse recovery improve communications skills, manage anger, prevent conflict, and move to self-sufficiency. Advocate for clients to get transitional benefits as they move to paid work.
- 12/02-5/04 Metropolis State Hospital, Metropolis, NY
Mental Health Aide
Helped 40+ clients with schizophrenia develop communications and time management skills, hygiene, sound diet, and medication compliance. Provided emotional support. Recorded observations for use by clinicians. Supervised group recreational activities.
- 7/00-6/02 Metropolis Cares, Metropolis, NY
Community Outreach Worker
Created and delivered presentations to 100+ schools, hospitals, and social service agencies. Grew client referrals 70% in 1 year. Co-developed pitches to prospective donors. Recognized for contribution to obtaining more than \$1.6M in new donations.

Memberships

- 5/04-present American Counseling Association
5/01-present American Mental Health Counseling Association

Software Skills

Windows, Word, PowerPoint, Publisher, Netscape, Explorer

BENNETT, S. **The elements of résumé style:** essential rules and eye-opening advice for writing résumés and cover letters that work. Amacom, 2005.

TEXT 12

54

THE ELEMENTS OF RÉSUMÉ STYLE

Terri Example

123 Main Street, Metropolis, NY 10001-0001
 phone: 123-456-7890, fax: 234-567-8901, e-mail: terriexample@domainname.com

Goal

Transition to and establish career in technical sales.

Work Experience

9/03-present WidgetLand, Metropolis, NY
 Assistant Network Administrator

Help maintain server, Internet/e-mail, and software to support 120-user local area network comprised of human resources, sales/marketing, customer service, purchasing, accounting, and receiving/shipping applications. Train staff on sharing data among disciplines to improve performance in all areas. Initiate disaster plan to protect vital data.

12/02-present Metropolis Technical College, Metropolis, NY
 Technology Aide (part-time)

Support 600+ users of various skill levels on 40 PCs, 2 printers, 1 scanner, 1 fax, and 2 copiers. Help non-traditional students overcome fears of computing. Troubleshoot tech issues. Inventory supplies to prevent shortages. Select and install security software. Create popular "cheat sheets" for users to more easily navigate common applications.

Volunteer Experience

1997 Girl Scouts of America, Metropolis, NY
 Recognized for achieving highest cookie sales in Metropolis.

Education

9/02-5/04 Metropolis Technical College, Metropolis, NY
 Associate of Science, Computer Science

Continuing Education

3/05 Dale Carnegie Training, Metropolis, NY
 How to Cold Call and Build New Customers

Memberships

1/04-present Toastmasters International
 12/02-present Association for Computing Machinery

Software/Systems Skills

Windows NT, Novell, Word, Visual Basic, Access, HTML, Netscape, Explorer

BENNETT, S. **The elements of résumé style:** essential rules and eye-opening advice for writing résumés and cover letters that work. Amacom, 2005.

TEXT0 13

52

THE ELEMENTS OF RÉSUMÉ STYLE

Kyla Sample

123 Main Street, Metropolis, NY 10001-0001
 phone: 123-456-7890, fax: 234-567-8901, e-mail: kylasample@domainname.com

Work Experience

10/05-present Big Giant Company, Metropolis, NY
 Director of Purchasing
 Initiate sweeping vendor review and cut materials costs more than \$4.2M/year. Collaborate with sales, production, receiving, and suppliers to implement just-in-time deliveries and eliminate \$800K/year in carrying costs. Renegotiate contracts and replace vendors to cut facility, travel, technology, and supply costs \$1.6M/year.

4/02-9/05 XYZ International, Metropolis, NY
 Purchasing Manager
 Launched, taught, and enforced purchase requisition system for use at all levels to eliminate non-approved spending. Designed purchase order forms to meet complex federal and international regulations. Developed secondary suppliers for 100+ key materials to avoid sole sourcing. Managed 8 staff. Served as Acting Director as needed.

7/96-2/02 ABC Inc., Metropolis, NY
 5/99-2/02 Senior Buyer
 7/96-4/99 Buyer

6/94-6/96 Little Tiny Company, Metropolis, NY
 Assistant Buyer

Volunteer Experience

3/03-present Tutor, Literacy Volunteers of America, Metropolis, NY

Education

9/97-5/99 Metropolis Business School, Metropolis, NY (nights)
 Master of Business Administration

9/90-5/94 Metropolis University, Metropolis, NY
 Bachelor of Science, Economics, *summa cum laude*

Memberships

9/02-present APICS, The Association for Operations Management
 8/02-present NAPM, Institute for Supply Management

Software Skills

Windows, MAC-OS, Word, Excel, PowerPoint, Publisher, Netscape, Explorer

Language Skills

Read, write, and speak Spanish

BENNETT, S. **The elements of résumé style:** essential rules and eye-opening advice for writing résumés and cover letters that work. Amacom, 2005.

TEXTO 14

Chapter 1 A Résumé Primer 21

Résumé 1.7. Marketing Representative: After

WILLIAM C. BURTON

1255 West Chanute • Madera, CA 93637
(559) 222-2222 • williamcburton@msn.com

Expertise: Sales ■ Territory Management ■ Key Account Management ■ Business Retention

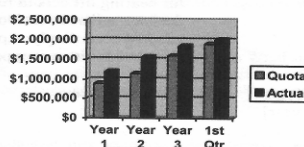
PROFESSIONAL EXPERIENCE

MOTOROLA, San Jose, CA [year–Present]

Territory Manager

Manage \$1.8 million sales territory, generating new business and maximizing existing account sales for largest international supplier of data-processing technology. Make sales presentations for capital expenditures that exceed \$100,000 per sale; present ROI analysis and schematic configurations; obtain buy-in from multiple departments. As technical specialist, consult management on technology applications for multiuser groups of up to 90, including system configuration and interface for 20 software applications.

- Doubled annual territory sales volume, generating increase from \$900,000 to \$1,850,000 in just 3.2 years.
- Produced 100% of quota in just 8 months of first fiscal year (finished year at 126%).
- Earned President's Club honors for 150% of goal attainment in second fiscal year.
- Achieved 122% of quota year-to-date with added responsibility for regional key accounts.



EDUCATION

M.B.A., Telecommunications, University of San Francisco, San Francisco, CA

- Coursework highlights: Telecommunications Applications and Management, Systems Planning, and International Telecommunications
- International Communications Association (ICA): Telecommunications Scholarship Recipient

B.S., Business Administration, St. Mary's College, Moraga, CA

SPECIALIZED TRAINING

Motorola Strategic Sales Training, Hoffman Estates, IL
Ford Motor Company, Sales Training, Los Angeles, CA
Mechanical Insurance Association, Sales Training, Los Angeles, CA
Bank of America, Effective Leadership Program, San Francisco, CA
Dale Carnegie Sales Course, Anaheim, CA

PRIOR EXPERIENCE

Personally financed M.B.A. through concurrent full-time employment in sales and management. Prior career highlights:

- Three years in branch management with Finance America Corporation, a Bank of America company—earned Western Region Office of the Year Award for profit performance and growth; and
- Four years in retail sales management—achieved record sales volume, won regional customer satisfaction award, and boosted unit ranking to “Top Producer” status.

Recommendations and more information online at www.visualcv.com/williamcburton.

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic**: trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010

TEXTO 15

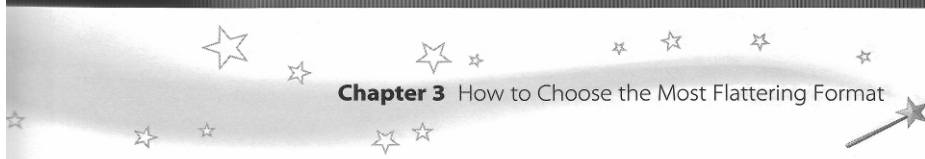
82 Résumé Magic

Résumé 3.3: Before

GRACE COLTERMAN One Riverplace Parkway Selton, Alabama 42315 (423) 413-9887 gracec@email.com	
OBJECTIVE	Teacher: Elementary Education (K–8)
EDUCATION	UNIVERSITY OF ALABAMA Degree: Bachelor of Arts, Public Relations / Journalism – [year] Honors: Dean's List; Greek Leadership Award; Outstanding College Students of America
CREDENTIAL	Multiple Subject Clear Credential – [year]
EXPERIENCE	
Teaching Experience	Alton Unified School District, Alton, Alabama [mo/yr–Pres.] <u>1st Grade Teacher</u> Plan and implement integrated curriculum in all subject areas. Utilize Project READ, a multisensory approach to reading with emphasis on phonology strategies. Applied Rebecca Sitton's Integrated Spelling & Writing program, focusing on daily writing across the curriculum. Taught core literature books using whole language approach and incorporating McCracken Reading ideas.
	Mifflin Union High School, Mifflin, Alabama [mo/yr–mo/yr] <u>3rd Grade Teacher</u> Applied current teaching techniques, including AIMS projects, manipulatives, writing process, and cooperative learning. Implemented the Total Reading Program, a multisensory phonetic reading program that emphasizes development of reading, language, and spelling skills. Developed and taught units on reptiles, Indians, and Mifflin County; integrated all curricula areas and culminated in group experiences with the entire 3rd grade. Taught segments of a Physical Education course in a pilot cooperative teaching program.
	<u>Kindergarten Teacher</u> [mo/yr–mo/yr] Utilizing a thematic approach, created and taught lessons incorporating programs such as Math Their Way, Project AIMS, Come With Me Science, and Sunshine/Story Box with big book illustrations emphasizing whole language. Administered the Brigance testing format; gathered parent input to determine children's classroom readiness prior to new school year.
Student Teaching	Atherton School District, Atherton, Alabama <u>2nd Grade Teacher</u> — Sterling Elementary School [mo/yr–mo/yr] <u>4th Grade Teacher</u> — McKinley Elementary School [mo/yr–mo/yr]
RELATED ACTIVITIES	Alton Unified School District, Alton, Alabama • Served on School Site Council. • Coordinated school-wide Speech Festival and Peach Blossom Oral Interpretation and Speech Festival. • Participated in Learning Club, a monthly group for 1st graders and their parents; program focuses on introducing math and reading activities to parents that can then be reinforced with students at home.
INTERESTS	Coaching (Cross-Country) • Public Speaking • Yearbook Publications

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic**: trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010

TEXTO 16



Chapter 3 How to Choose the Most Flattering Format

83

Résumé 3.4: After

GRACE COLTERMAN

One Riverplace Parkway
Selton, AL 42315

(423) 413-9887
gracec@email.com

GOAL

Customer support position where my strengths in communications, sales, and administration will be of value.

PROFESSIONAL EXPERIENCE

COMMUNICATIONS: *Public Relations, Advertising, Training, Staff Development*

- ♦ *Degree in Public Relations/Journalism:* Completed comprehensive training in public relations, including advanced course work in mass communications, newswriting, editing, advertising, media, and graphic arts.
- ♦ *Writing/Verbal Skills:* Excellent communication skills for effective customer communications, proposals, correspondence, flyers, newsletters, internal communications, and public speaking.
- ♦ *Staff Development:* Successfully coordinated and implemented monthly training programs—assessed learning needs, created curriculum, presented instruction, and secured nationally recognized guest speakers.
- ♦ *Background as Educator:* Able to provide client-centered interactive training sessions, emphasizing practical applications for customer education and/or staff development.

SALES: *Presentations, Negotiations, Customer Relations, Event Planning, Fund-Raising*

- ♦ *Persuasive Communicator:* Made formal presentations to boards and decision makers; sold new program ideas and secured approval for funding. Demonstrated ability to sell varied products as “floater” for upscale retailer; generated daily sales equal to that of experienced sales associates.
- ♦ *Customer Relations:* Selected by management as liaison and troubleshooter to resolve concerns with coworkers, external customers, and vendors.
- ♦ *Event Planning:* Organized well-received special events in work and community volunteer capacities. Planned events for up to 400. Initiated fund-raising projects to offset a \$250,000 reduction in state funding.

ADMINISTRATION: *Program Management, Planning, Development, Budgeting, Supervision*

- ♦ *Management:* Held direct accountability for planning, staffing, facilities management, and coordination of educational program with 250 enrollees and 15 instructors. Hired, placed, and evaluated certified instructors.
- ♦ *Program Development:* Created successful programs (business-school partnerships, volunteerism, community outreach), from concept development through implementation at multiple sites.
- ♦ *Planning:* Served on cross-functional team that conducted strategic planning, developed budgets in excess of \$345,000, determined programming, and ensured compliance for school site serving 650+ students.

EMPLOYMENT HISTORY

Prior experience in education as a teacher and site administrator. Excellent record with former employers, Alton Unified School District [year–Present] and Mifflin Union School District [year–year].

EDUCATION

DEGREE: *Bachelor of Arts in Public Relations/Journalism—University of Alabama [year]*

References on Request

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic:** trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010

TEXTO 17

Chapter 3 How to Choose the Most Flattering Format **103**

Résumé 3.13



SANDI STROOP

1234 West Rialto Avenue
Fresno, CA 93704
(559) 654-3210
sandistroop@gmail.com

QUALIFICATIONS

Career Overview: Committed elementary educator with expertise in early literacy development. Six years of experience in first grade classroom setting; currently serving as Reading Intervention and Early Literacy Teacher.

"Wee Readers" Program Highlights

-  Utilized *Literacy Today* in guided reading for classroom and early literacy groups for emergent and early readers.
-  Supported shared reading portion of a balanced literacy environment using Rigby's *Stories, Tales & Poems*.
-  Employed *Smart Start* series to build skills and confidence in emergent readers. Assessed students' reading levels and maintained running records using titles from *Literacy Today*.

PROFESSIONAL EXPERIENCE

FRESNO UNIFIED SCHOOL DISTRICT, Fresno, California [20xx]-Present
Reading Intervention/Early Literacy Teacher ~ [20xx]-Present
First Grade Teacher, Thompson Elementary School ~ [20xx]-[20xx]

EDUCATION

CALIFORNIA STATE UNIVERSITY, FRESNO

Credential: Multiple Subject Credential Program [20xx]
Degree: Bachelor of Arts [20xx]
Major: Liberal Studies

AFFILIATIONS, COCURRICULAR INVOLVEMENT

Fresno Area Reading Council
Language Arts Committee, Thompson Elementary School

References from Administrators, Parents, and Fellow Teachers Available at
www.VisualCV.com/SandiStroop

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic**: trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010

TEXTO 18

Chapter 1 A Résumé Primer 33

Résumé 1.17. Recent Graduate's Cover Letter and Résumé

555 East Cove Road
Solo Beach, CA 95555

SHANE THACKERY WHEATON

www.visualcv.com/shanewheaton

(555) 555-5555
stw78@hotmail.com

"When people keep telling you that you can't do a thing, you kind of like to try it."
Margaret Chase Smith

Mr. James Lymis
Star Public Relations Firm
1234 West Sunset
Los Angeles, CA 94321

Re: Public Relations Assistant

Dear Mr. Lymis:

I've taken on a number of challenges in the past few years. Not surprisingly, I've encountered a handful of naysayers along the way. For instance, people who said things such as:

- "You're crazy to try to complete a dual-degree program in four years—you'll never finish on time."
- "Hundreds of people apply for that internship—you'll never get it."
- "We've never been able to do a project of that scale in the past—don't even try."

Instead of settling for less than I was capable of, I worked diligently to meet these challenges:

- In four years, I completed two degrees in Communications and Political Science with a strong GPA at the University of California—Santa Barbara (UCSB's Communications Department is rated among the top three in the nation).
- Last summer, I competed with hundreds of applicants for, and was one of three that landed, a coveted internship with J.C. Bigname of Talk Radio News & TalkDaily.com in Washington, D.C.—the internship afforded hands-on experience and interaction with some of broadcasting's most prominent leaders.
- Recently, in leadership positions in my college sorority, I organized several ambitious projects, including a beach cleanup and beautification project for the city of Solo Beach.

With these experiences, I am targeting a handful of public relations firms that would allow me to be of value. Your Public Relations Assistant opening appears to be a position I could contribute to immediately. The enclosed résumé outlines my qualifications. For more details, please visit www.visualcv.com/shanewheaton, where you'll find an online presentation of my skills, links to websites that I helped maintain, photographs of various projects, and excerpts from performance evaluations and reference letters.

In advance, thank you for your consideration. I'll be in touch by phone next week to follow up and hope to hear more about some of the projects you are currently working on and how I might be of support.

Sincerely,

Shane Wheaton

Shane Wheaton

Enclosure

(continued)

TEXTO 19

34 Résumé Magic

(continued)

SHANE THACKERY WHEATON

555 East Cove Road
 Solo Beach, CA 95555

www.visualcv.com/shanewheaton

(555) 555-5555
stw78@hotmail.com

SYNOPSIS

Dual-degree graduate with D.C. internship experiences, qualified for career opportunities where communications expertise, technology skills, and broadcast background will be of value.

EDUCATION

University of California, Santa Barbara

Bachelor of Arts degree, Communications (Dean's List honors; GPA in major: 3.9) [date]
 Bachelor of Arts degree, Political Science [date]

INTERNSHIPS

Talk Radio News Service & TalkDaily.com, Washington, D.C. June–August [date]
 Assisted in production of daily radio and Internet broadcasts. Researched Internet sources, national newspapers, and other news sources to assemble show content. Wrote daily news summaries for TalkDaily.com. Assisted with ongoing research on talk-show topics. Highlights:

- **Broadcast:** Cohosted live, 20-minute daily radio broadcast—an assignment normally reserved for full-time staffers.
- **Communications:** Covered White House press conferences; posed questions to senior officials and the President. Interviewed guests for *Talkers Magazine*, including hosts of top Boston and D.C.-based talk-radio programs.
- **Technology:** Updated website with daily highlights of talk personalities, such as Rush Limbaugh.

U.S. Representative Geraldine Smathers, 22nd District, Washington, D.C. July–August [date]
 Represented congresswoman at hearings and provided written analysis of proposed legislation. Served as office contact for major supporters. Wrote constituent correspondence and franked communications. Highlights:

- **Communications:** Selected among five interns as media spokesperson for several campaign events. Served as precinct captain on election day.
- **Technology:** Project-managed on-time installation of new communications system at campaign headquarters.

LEADERSHIP SKILLS

Delta Delta Gamma, UC-Santa Barbara Campus

- **Social Chair:** Organized 15–20 annual events for 100-member organization.
- **Philanthropy Chair:** Envisioned and managed projects that benefited the campus and city.
- **Fund-raising Chair:** Introduced activities that generated record revenue.

TECHNICAL SKILLS & INTERESTS

- **Computer Skills:** Dreamweaver website design; MS Office (advanced skills in Word, Excel, PowerPoint); Photoshop; Audacity audio editing.
- **Favorite Subjects:** Political communications, lobbying, legal advocacy and argumentation, oral debate, drama.
- **Language:** Basic conversational and business Spanish (completed four years of Spanish course work).
- **Activities:** Tennis, golf, canoeing.

Amplified résumé and references online at www.visualcv.com/shanewheaton.

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic**: trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010

TEXTO 20

Chapter 1 A Résumé Primer 35

Résumé 1.18. Electrical Engineering Manager Cover Letter and Résumé

FRED G. EWY

555 East Lane
Los Angeles, CA 95555

www.visualcv.com/fgewy

fgewy@email.com
Mobile (555) 555-5555

David Halpert
Tech Recruiters
567 Samoa Dr.
Los Angeles, CA 95421

Re: Senior-level engineering opportunities

Dear Mr. Halpert,

In researching executive recruiting firms, I noted that your organization sources senior-level engineering candidates. Perhaps one of your client companies has need of someone with my qualifications.

Roles in which I can deliver immediate value . . .

- **Experienced engineer** who conceived and led cross-functional teams in the design of numerous patented products that *increased annual revenues 50% and 80%* for my past two employers.
- **Capable project manager**, able to create synergy and cooperation across engineering, manufacturing, and marketing disciplines, where there previously had been miscommunications and inefficiencies.
- **Profit-conscious business manager**, driving product and *operating costs down to lowest in the industry* through departmental reorganizations, value-added engineering, and lean manufacturing. Additionally reduced time-to-market through design of rapid product-deployment processes.
- **Long-term focused employee**, with stable, six-year history at most current employer and eight-year tenure with previous employer (both concluding amicably due to mergers/acquisition)—advanced from design engineer to senior-level management team.

Depending on your clients' needs, I am available for full-time or contract assignments. Relocation is an option, given the right opportunity. Past compensation has been in the six-figure range with bonuses for development of proprietary technologies and products.

The enclosed résumé touches briefly on my employer contributions. I look forward to a meeting in which I can further qualify my candidacy, as well as learn about any job orders for which I'd be a good match. The combination of my engineering and management skills would no doubt be of interest to the right client.

Thank you for your consideration.

Sincerely,

Fred G. Ewy

Fred G. Ewy

Enclosure

(continued)

TEXTO 21

36 Résumé Magic

(continued)

FRED G. EWY

555 East Lane
Los Angeles, CA 95555

www.visualcv.com/fgewy

fgewy@email.com
Mobile (555) 555-5555

SUMMARY OF QUALIFICATIONS

Senior engineering manager with impressive record of patenting new products that transitioned companies from "me-too" status to market-share leaders. Highlights of skill set:

- **Innovative product development:** Directed new product development that bolstered and diversified product lines, *increasing annual revenues 50% and 80% for most recent employers.*
- **Value engineering and lean manufacturing:** Reduced overall product costs 35% while adding product features. Implemented continuous improvement processes that reduced rejected parts 90%. Restructured engineering and manufacturing processes, with *6-figure savings to company.*
- **Process technology development:** Led development of several proprietary abrasion-resistant coating processes for plastic products with high-volume production feasibility.
- **Project management:** Assembled collaborative teams, creating first-time positive dynamics between design, manufacturing, and industrial engineers, as well as collaboration with marketing, sales, and product managers.
- **General management:** Bring a broad-scope view of business (strategic planning, finance, operations, sales, marketing) and manufacturing (QC/QA/CQI, regulatory compliance, ISO 9000, sheet-metal fabrication, tool & die, heating & air conditioning/refrigeration, plastic injection-molding & extrusion processes). Completed graduate courses equivalent to **MBA in business at UCLA.**

PROFESSIONAL EXPERIENCE

Director of R&D and Manufacturing Engineering; Manager of Continuous Improvement

LMNOP Industries (previously XYZ Manufacturing), Fullerton, CA [year–Present]
(Subsidiary of \$2 billion heating and cooling manufacturer LMNOP International)

Brought on board to correct quality issues that had impacted sales and market share. Authored and coordinated implementation of product development, value engineering, and lean manufacturing initiatives. Directly supervised 12-member team of engineers (design, manufacturing, industrial), tooling supervisor, and QC technicians. Managed \$1.5 million and \$1.8 million operating and capital budgets, respectively. Managed projects through full project life cycle.

- **Product development:** Directed R&D projects that led to 4 patents, positioning company as industry leader with lowest-cost, highest-feature product on market. *Innovations led to 50% (8-figure) revenue increases.*
- **CPSC testimony:** Represented company before the Consumer Products Safety Commission in Washington, DC, resolving long-standing safety concerns and winning full approval for new designs.
- **Value engineering:** Captured 35% reduction in materials, handling, and overhead costs.
- **Lean manufacturing:** Restructured fabrication and assembly lines for higher efficiency and elimination of nonvalue-added time. Reduced tooling changeover time more than 95% for many parts.
- **Continuous improvement processes:** Improved design and manufacturing processes, decreasing warranty costs more than \$750,000 in first year.
- **Program/project management:** Selected to lead special projects to create common design platform, as well as streamline and unify manufacturing processes among plants in California, the Midwest, and Toronto.

(continued)

FRED G. EWY

(555) 555-5555 | Page 2 | www.visualcv.com/fgewy | fgewy@email.com

PROFESSIONAL EXPERIENCE (cont.)**Vice President, Engineering and Manufacturing**
FGHI Products, City of Industry, CA [year–year]

Recruited to revive product lines of pool heaters and pumps. Managed 8 design engineers, electronics engineer, hydraulic engineer, drafting supervisor, and laboratory technicians. Directed development of pump and heating technologies, electronic remote controllers, and equipment for combustion and hydraulic systems.

- **Product development:** Led design team that patented pump and heating systems, propelling company as the instant leader in high-efficiency heater technology. Personally featured in a publication by General Electric for innovative use of plastics.
- **Revenue contributions:** Strength of above products caused company to launch the largest marketing campaign in industry history. Collaborative efforts turned around declining sales and *yielded an approximate 80% increase in annual 8-figure revenue.*
- **Manufacturing engineering:** Initiated ISO 9000 approval process with European agencies.

Highlights as Design Engineer and Engineering and Operations Manager
(International manufacturers of HVAC and energy systems—details available)

- Designed cooling towers, multicircuit air-cooled and evaporative condensers, and freon and ammonia evaporators for freezer tunnels—*products allowed company to capture 50% market share.*
- Developed innovative energy-recovery system for air conditioning and refrigeration systems.
- Established manufacturing operation for waste-heat-recovery systems in New Zealand.

EDUCATION**UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ANGELES (UCLA)**

- Professional designation in Business Management
- Professional designation in Marketing & Sales Management

FACHTECHNISCHE HOCHSCHULE HANNOVER, GERMANY

- Bachelor of Science degree, Mechanical Engineering (BSME)

AFFILIATIONS

American Society of Mechanical Engineers (ASME)
 Society of Manufacturing Engineers (SME)
 American Society of Gas Engineers

PATENTS

Nine patents on behalf of employers (details available).

References on Request

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic:** trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010

TEXTO 22

218 ★ Résumé Magic

For books, include the following:

- ★ Name of author(s) (last name, first and middle initials; or last name, first name, and middle initial) followed by a period. When a second listing by the same author(s) falls immediately below, replace the names of the author with an underline followed by a period (see the following example).
- ★ Title of book in *italic* followed by a period.
- ★ City and state of publisher followed by a colon.
- ★ Name of publisher followed by a comma.
- ★ Year published followed by a period.
- ★ If you're including page numbers, place the information before the final period (add a comma after the year published). Use p. or pp. for "page" and "pages," respectively (see the following example).

PUBLICATIONS

Noble, C. B. and B. W. Johns, "Chapter 29: Serum Enzyme Alterations in Skeletal Muscle Disease of Childhood." *Clinical Pathology of Childhood*. New York: Springer-Verlag Publishing Company, 2008, pp. 321–462.

_____. *Squamous Odontogenic Tumors*. Monterey, California: International Thomson Publishing, 2008.

Nixon, J. B. and C. B. Noble, *Mitochondrial Myopathy*. Monterey, California: International Thomson Publishing, 2005.

Miscellaneous writing, such as self-published booklets, pamphlets, and guides, can be listed in a less formal manner. If you are the sole author of all items listed, forgo the repetition of listing your name for each entry.

PROFESSIONAL WRITING

"Coaching Candidates to Become PEOs (Profit Enhancement Officers)," career management guide prepared for executive recruitment firms, 2009.

Managing Your Career: How to Create Value for Your Employer and Job Security for Yourself," study guide for Career Development course, California State University—Fresno, 2008.

"Common Career-Killer Mistakes Women Make," self-published job search pamphlet, 2006.

"Three Things You Must Do to Ace the Interview," self-published job search booklet, 2004.

"Policy & Procedure Manual," a comprehensive, 128-page document prepared for the Human Resources Department of Delaney Manufacturing, Inc., 2001.

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic**: trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010

TEXTO 23

220 ★ Résumé Magic

The *After* version is organized into national, state, local, and school-site presentations, giving the reader bite-size pieces to digest. This presentation also allows Ann to place the most impressive presentations—her national appearances—at the top of her list. Items begin with the title of the presentation rather than the noun phrase “workshop presentation” for maximum readability.

After

PRESENTATIONS

National:

- “Counselor, Heal Thyself!” National Elementary/Middle School Guidance Conference, University of South Carolina, 2009.
- “Behavioral/Affective/Academic Programs for the ‘Total School’: The Ounce of Prevention for a Pound of Cure,” National Elementary/Middle School Guidance Conference, Purdue University, 2005.
- “Successful Adoption: A Look at Program Development and Maintenance in the Elementary School,” National Elementary/Middle School Guidance Conference, Purdue University, 2002.

State:

- “Empower Yourself! Start Your Own Elementary Counseling Program,” Indiana Association for Counseling and Development State Convention, 2007.
- “Meeting the Affective Needs of Inner-City Children: Models of Kindergarten–8th Grade Counseling,” Indiana School Counselor Association State Conference, 2004.
- “The ‘Right Stuff’ for Positive Self-Esteem in the Elementary School,” Indiana Association for Counseling and Development State Convention, 2004.
- “Total-School Programs for the Elementary Level,” Indiana School Counselor Association Conference, 2003.

Local (partial list):

- “And Still I Rise,” Endowment For Youth: Rising Force Workshop, Indianapolis, Indiana, 2008.
- “Helping At-Risk Students Succeed by Meeting Parent-Social-Affective Needs,” Indiana Symposium for Student Success, 2005.
- “Making the Mark,” African-American Student Recruitment Conference, University of Indiana, 2005.

School-Site Faculty Inservices (partial list):

- “Say Brother!” a Portfolio Program developed for African-American males at Lincoln Middle School, Indianapolis, Indiana, 2006–2008.
- “Elementary Counseling,” “Self-Esteem,” and “Magic Circle/Innerchange Programs,” McKinley School, Terre Haute, Indiana, 2000–2002.
- “Rights” Program, “Goalie” Program, and “Sylvester the Snail” Program; total-school programs developed; and “Systematic Training for Effective Parenting,” McKinley School, Terre Haute, Indiana, 2000–2002.

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic**: trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010

TEXTO 24

Chapter 3 How to Choose the Most Flattering Format 77

rest of the chapter. In it, you'll learn that, beyond the chronological and functional formats, you can choose from many other format variations, one of which will suit your unique mix of career experiences. You'll also be encouraged when you see how these different formats embodied the strategy to solve a variety of professional problems, both for some average people and some not-so-average people.

One Page or Two?

Résumé length should be determined by several factors, including the number of years of experience you possess, your position level, and your industry (for instance, résumés for educators are typically longer than résumés for sales professionals). Use this general rule of thumb for deciding on length:

- One page for new graduates or people with 5 to 10 years of experience.
- Two pages for management-level candidates and those with more than 10 years of experience (minimize the oldest experience and give more weight and space to the most recent or relevant experience).
- Two to three pages for "C"-level executives (such as chief executive officer, chief operating officer, or chief financial officer).



Tip Want to jump-start the process of formatting your résumé? Go to www.susanwhitcomb.com, where you'll find some of the résumés in this chapter in template format, complete with layouts and fonts already in place.

The Chronological Format

Just as its name implies, the chronological format offers a chronology—a historical timeline—of your work experience. The distinguishing characteristic is that descriptions of what you did and how well you did it are grouped together with the employer information.

Frequently, the format leads off with a Highlights section where you can include the most important facts and appealing information at the visual center of the page. Following that is the Experience section. In nearly every case, your most recent employer is listed first, and your least recent

employer is listed last. Other sections, such as Education and Affiliations, generally follow the Experience section.

The chronological format wins “The People’s Choice Award.” Why? Plain and simple. Employers prefer it! In economic parlance, the buyer (your prospective employer)—who usually holds the upper hand in the supply-demand model—can better evaluate what the seller (you, the candidate) has to offer. Most hiring managers have an innate curiosity about what you’ve done and where you’ve done it. A logical, straightforward chronological format answers their questions.



A Chronological Format Worked for David

Because the chronological is the most common format, you’re probably familiar with its look. Nonetheless, check out David Dillingham’s résumé for a *Before* and *After* of a standard chronological format (see Résumés 3.1 and 3.2). Compare how bullets are used in the *Before* and *After* résumés. This sales tool worked for David, landing him a job with a leading textbook publisher.

Points

Many! The chronological format is easily digested and won’t raise suspicions that you are attempting to hide vocational skeletons, such as a former conviction as a serial job hopper. A chronological format’s most obvious advantages are these:

- ★ Showcases a progression of increasingly responsible positions, especially preferred by executive recruiters and decision-making boards for management and top-tier executive slots.
- ★ Demonstrates that you are qualified to take the next step in your career.
- ★ Highlights impressive employers who will add weight to your credentials because of their name recognition, comprehensive training programs, or strong market position.
- ★ Answers the employer’s question of whether your work history has been stable.

Pitfall

The chronological format really puts you under the microscope. I liken it to wearing skimpy spandex to the gym: If you’re not in great shape, it will show every roll and dimple. Gaps in employment, lack of a strong career progression, and other potential negatives will be easily seen.

TEXTO 25

80


Résumé Magic



Résumé 3.2: After

DAVID D. DILLINGHAM

4321 South Johnstone Boulevard
Laguna Niguel, CA 92321

<http://twitter.com/PubPro>
www.linkedin.com/in/daviddillingham

(213) 555-5555
ddd234@gmail.com

Sales & Marketing
#1 Ranked Rep for Quota with 3 Major Publishers

SALES & MARKETING EXPERIENCE

MARKETING REPRESENTATIVE—International Publishing, Los Angeles, CA [mo/yr–Present]
 Manage marketing for \$25 million careers list. Develop product strategies, marketing materials, sales tools, and advertisements for international sales force of 500. Hire, train, and manage marketing assistants. Forecast and manage operating budgets and sales goals. Personally sell to and service universities and retail booksellers. Promote product at trade shows and book fairs.

- Provided traditional and Web 2.0 marketing strategies that supported international sales growth of 27%.
- Doubled individual sales volume from \$149,000 to \$312,000, an unprecedented increase for territory.
- Led region of 10 reps in sales volume, achieving 22% above goal (well above industry average of 8%).
- Initially challenged with turnaround of product line that had not been serviced in over a year; successfully converted key clients from primary competitor and captured new nationwide sales.

FIELD SALES REPRESENTATIVE—Eastern Publishing Company, New York, NY [mo/yr–mo/yr]
 Generated sales for Mathematics Division in seven western states and three Canadian provinces.

- Gained access to prestigious clients such as Stanford University and UC Berkeley (previously “no see” accounts).
- Increased sales in territory that had a several-year history of stagnant sales.

INSIDE SALES REPRESENTATIVE—Harcourt Publishing, San Francisco, CA [mo/yr–mo/yr]
 Promoted 100+ item catalogue of computer science, physics, mathematics, science, and nursing textbooks to college bookstore market in California, Nevada, and Oregon.

- With no prior industry knowledge, increased territory sales by 30% to rank #1 in division.
- Researched and uncovered potential reviewers and new authors.

EDUCATION & TRAINING

Bachelor of Science degree, Political Science—University of California, Berkeley
 Professional Selling Skills Training (PSS)

[year]

COMPUTER SKILLS

Above average skills: MS Office (PowerPoint, Word, Access, Excel); Lotus Notes/Domino; Employee Appraiser

...

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic**: trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010

TEXTO 26

Chapter 3 How to Choose the Most Flattering Format

81

The Functional Format

A functional résumé relies on categorical, skills-based sections to demonstrate your qualifications for a particular job. Company names, employment dates, and position titles are either de-emphasized or, on rare occasion, intentionally omitted.

I'm convinced the functional format was invented for my husband. In the course of a decade or so, he had lived and worked in seven different states, with as many different jobs, including cross-country ski instructor, heating and air-conditioning mechanic, interdenominational minister in two national parks, grocery bagger, camp manager, and environmental impact analyst. His tangential career path (prior to settling down with the girl of his dreams!) definitely didn't lend itself to a chronological presentation. (He has since parlayed all those experiences into an academic career track and now uses a chronological format to catalog high school and university teaching experience.)

If your professional pilgrimage hasn't been "politically correct" either, give serious consideration to a functional format.

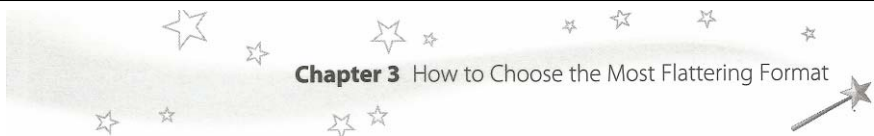


Magic

A Functional Format Helped Grace Get a New Life

The survivor of a messy divorce, Grace opted to explore other career options to give her a change of pace. After a long tenure as a classroom teacher (see Résumé 3.3), she wanted to pursue customer-service work in the private sector. Her new résumé (Résumé 3.4) is a strong example of a functional format and landed her a "fun and upbeat" job in the tourism industry.

TEXT 27



Chapter 3 How to Choose the Most Flattering Format

91

Points

- ✦ Positions your strongest selling points front-and-center.
- ✦ Unearths buried accomplishments from long ago.

Pitfalls

- ✦ Limits the space you might use to flesh out details of your past responsibilities.
- ✦ Won't work as well if you're short on accomplishments or in a profession that's difficult to quantify.

The Combination Format

The most common variant of the chronological résumé is the combination résumé (sometimes referred to as a hybrid résumé). It takes this name because it combines elements of both a chronological and functional résumé.

Typically a Summary section leads off the résumé. The Summary might be quite brief, as short as two to three lines, or it might be an introductory sentence followed by a bulleted list. The résumé of Darren McConnell shows a strong overview and a bulleted list of three brand elements backed up by impressive, numbers-driven accomplishments (see Résumé 3.8). The Summary can also be quite extensive, such as an Executive Summary that consumes nearly three-quarters of a page in a multipage résumé.

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic**: trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010

TEXTO 28

128  **Résumé Magic**

The Targeted Format

A word of clarification first: All résumés should be targeted toward the employer's need for a specific set of skills or a unique candidate profile. In other words, all résumés are targeted résumés. In this case, I make the distinction of a targeted format as a résumé used to apply for one specific position opening with one specific organization. To consider this format, you must first know what skill(s) the company needs, which necessitates some research on your part. When your sleuthing is done, you then focus the résumé content to include experience and accomplishments that are relevant to the target.

 **A Targeted Format Helped Fred**

Fred had a business background in wholesale food distribution. Concurrently, he served as a Selectman for his hometown. When an opportunity came up for a Town Manager position, he applied. (See the *Before* and *After* versions of his resume in Résumé 3.26 and Résumé 3.27 and note how the *After* version of his résumé targets the specific position title, leads off with a relevant summary, and positions his public administration experience on page 1 and his business experience on page 2.) He also avoided the major pitfall of this format: appearing single-dimensional. He did it by listing a broad range of skill sets (administration, human resources, economic development, regulatory affairs, and public relations in the public administration section). If you use this format, look for angles in your experience that will give the reader clues to broader skills. Then be prepared to elaborate on them in an interview.

Point

Quickly demonstrates to the employer that you are a perfect match for the position you have targeted.

Pitfalls

- ★ Beware the snare of appearing single-dimensional. Many companies appreciate generalist skills (as opposed to specialist skills), especially small- to medium-sized companies where you're often expected to wear many hats.
- ★ By eliminating broad-based, value-added skills, you may appear less qualified in comparison with other candidates.

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic**: trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010

TEXTO 29**COVER LETTER (SAMPLE 3)**

Dear (Contact Person),

I am writing to express my interest in the Web Content Specialist position listed on Monster.com. I have experience building large, consumer-focused health-based content sites. While much of my experience has been in the business world, I understand the social value of the non-profit sector and my business experience will be an asset to your organization.

My responsibilities included the development and management of the site's editorial voice and style, the editorial calendar, and the daily content programming and production of the web site. I worked closely with health care professionals and medical editors to help them provide the best possible information to a consumer audience of patients. In addition, I helped physicians learn to utilize their medical content to write user-friendly, readily comprehensible text.

Experience has taught me how to build strong relationships with all departments at an organization. I have the ability to work within a team as well as cross-team. I can work with web engineers to resolve technical issues and implement technical enhancements, work with the development department to implement design and functional enhancements, and monitor site statistics and conduct search engine optimization.

Thank you for your consideration.

Signature

FirstName LastName

Resume

My resume is attached. If I can provide you with any further information on my background and qualifications, please let me know.

John Doe

Address

Email

Home Phone

Cell Phone

(<http://jobsearch.about.com/od/coverlettersamples/a/samplegeneral.htm>)

Access on June, 16 2014.

TEXT 30

COVER LETTER (SAMPLE 4)

George Gilhooley
XYZ Company
87 Delaware Road
Hatfield, CA 08065

Dear Mr. Gilhooley,

I am writing to apply for the programmer position advertised in the *Times Union*. As requested, I am enclosing a completed job application, my certification, my resume and three references.

The opportunity presented in this listing is very interesting, and I believe that my strong technical experience and education will make me a very competitive candidate for this position. The key strengths that I possess for success in this position include:

- I have successfully designed, developed, and supported live use applications;
- I strive for continued excellence;
- I provide exceptional contributions to customer service for all customers.

With a BS degree in Computer Programming, I have a full understanding of the full life cycle of a software development project. I also have experience in learning and excelling at new technologies as needed.

Please see my resume for additional information on my experience.

I can be reached anytime via email at john.donaldson@emailexample.com or my cell phone, 909-555-5555.

Thank you for your time and consideration. I look forward to speaking with you about this employment opportunity.

Sincerely,

John Donaldson

(<http://jobsearch.about.com/od/coverlettersamples/a/samplegeneral.htm>)
Access on June, 16 2014.

TEXT 31**COVER LETTER (SAMPLE 5)**

Dear (Ms. LastName),

I am interested in applying for the office assistant position that was listed on CareerBuilder.

I have experience in scheduling appointments, communications with clients, and I am familiar with a variety of phone systems. My communication skills are excellent and I have training on a variety of software programs and systems.

I believe that I would be an asset to your office. This position would provide me with the ideal opportunity to assist at your organization and to expand my administrative skills.

My schedule is flexible, and I would be available to work at your convenience.

I hope to schedule an interview at a mutually convenient time. I look forward to speaking with you.

Thank you for your consideration.

Sincerely,

First Name Last Name
123 Any Street
Anytown, CT 11112
Email: firstlast@gmail.com
Cell: 555-124-1245

(<http://jobsearch.about.com/od/coverlettersamples/a/samplegeneral.htm>) Access on June, 16 2014.

TEXT 32**COVER LETTER (SAMPLE 6)**

To whom it may concern

I am writing to express my interest in the Executive Assistant (BR00031) position listed on www.bmw.com.br.

As requested, I have already submitted my online application and I am sending my resume in English.

I have experience in scheduling appointments, communications with clients, and I am familiar with a variety of phone systems. My communication skills are excellent and I have training on a variety of software programs and systems.

I believe that I would be an asset to your office. This position would provide me with the ideal opportunity to assist at your organization and to expand my administrative skills.

I look forward to hearing from you. Thank you for your consideration.

Sincerely,

Adriane Bisetto Bork
AP 504, 797 Nove de Março Street
Joinville, 89201-400 Santa Catarina Brazil
Email: adribbork@hotmail.com
Cell: 55-47-9852-8075

TEXTO 33**COVER LETTER (SAMPLE 7)**

Date

Name

Title

Organization

Address

City, State, Zip Code

Dear Mr./Ms. Last Name:

I am writing in reply to the classified ad seeking to fill the position of Graduate Student Advisor for the Master of Arts in Liberal Studies degree program.

I have been awarded the degree of Master of Arts from XXXX so I understand the need for academic advisement and program planning in a nontraditional higher education environment. I have also experienced, first-hand, the comforting effect of being able to contact an adviser who genuinely cares for the success of students.

During my career as an electrician I was elected Chairman of the Executive Board which sat as the union's representatives to the apprenticeship advisory board. In this capacity I was able to be an effective advisor to apprentices who were experiencing scholastic problems which threatened their future in the industry; especially to older apprentices who were seeking a career change and had problems adjusting to the obligations of work, school and family life.

I believe my educational background in nontraditional post-graduate education and my work related duties of counseling and advising students enrolled in learning programs qualifies me for consideration for the position of Graduate Student Advisor. I look forward to discussing how my skills can be of value to XXX as it prepares to move into the new millennium.

Sincerely,

Your Signature

Your Typed Name

(<http://jobsearch.about.com/od/jobsearchglossary/g/letterofapplication.htm>)
Access on May, 21 2014.

TEXTO 34

O gênero textual: Biodata

A necessidade de uma retomada da perspectiva de ensino de LE voltada para a formação acadêmica, profissional e pessoal (BRASIL, 2000) faz da *biodata* um gênero textual de relevância para o aluno pelo seu conteúdo (características e realizações de alguém) e sua função social (informar sobre as realizações ou os eventos da vida de alguém).

Geralmente, pessoas são solicitadas a se apresentarem por escrito em contextos pessoais, acadêmicos e profissionais e a biodata atende a essa finalidade. O gênero está ainda presente em publicações de periódicos e livros, em informações que o profissional disponibiliza na Web, entre outros (cf. RAMOS, 2012).

Observa-se que esse gênero reúne características didático-pedagógicas adequadas para o trabalho no EM por ser composto de informações de

- ordem pessoal: como nome, idade, local de nascimento, filiação, podendo incluir hobbies, lazer, curiosidades etc.;
- cunho acadêmico: o aluno poderá discorrer sobre sua trajetória escolar, mencionando matérias que mais gosta, atividades extracurriculares, rotinas de estudo, planos para a vida universitária etc.;
- caráter profissional: depende do contexto social do aluno. Nesse caso, ele informa dados pessoais, apresenta histórico do que fez, ou faz, relata sua experiência de trabalho.

Esta pesquisa acerca do ensino da escrita via gênero textual não só enfocam atenção na produção do texto e em seu contexto social, mas também lançam olhar em seu conteúdo (cf. RAMOS, 2012), em seus aspectos discursivo-multimodais (cf. DIAS, 2011; KRESS, 2003) e em seus aspectos léxico-gramaticais (cf. DIAS, 2004; 2012; HYLAND, 2003, 2007).

Para Ramos (2012, p. 75), em termos de conteúdo, a biodata incorpora informações de natureza pessoal e profissional e contribui também para “a educação e formação de um cidadão crítico e habilidoso no manejo das manifestações discursivas que rodeiam sua vida profissional em sociedade”.

(MURADAS, P. M. *A escrita em inglês do gênero “biodata” por meio de colaboração online em turmas numerosas do ensino médio [manuscrito]: um estudo de caso*. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. 158 f.)

TEXTO 35

4 Résumé Magic

Employers and Candidates Usually View Résumés as Having Different Purposes

Employers use résumés as a screening device to deal with the deluge of responses to job postings. Just as a boat jettisons cargo to stay afloat in a storm, the résumé screener—drowning in dozens if not hundreds or thousands of résumés all vying for one single position—is purposefully looking for reasons to dump you. The slightest “error”—skills missing, disorganized content, a tiny typo—may be cause to disqualify and discard you (your résumé is now a liability). The rules of law and civility do not apply here. You are not presumed innocent or given the benefit of the doubt. The mentality is weed, winnow, and whack to get the pile down to manageable size. A mediocre or even average résumé can knock you out of the running for positions for which you might be wholly qualified.

In contrast, applicants use résumés to introduce themselves to employers, with the hope of getting an audience (interview) with a hiring decision maker. Too often, applicants use résumés incorrectly, making it their primary tool in the job search with the mistaken belief that employers will be thrilled or have the time to read every word about them. That’s just not the case in this imperfect world!

You Need to Do More Than Write a Résumé to Get a Job

Far too many job seekers view the résumé as the central tool in their search. They spend excessive time writing and tweaking and then waste precious daylight hiding at their computers, submitting résumés to postings that they are often not qualified for, when they should be networking, both face-to-face and online through social networks. (A 2009 *Recruiting Trends Survey* conducted by Standout Jobs noted that employers were pulling dollars away from job boards and increasing their dependence on their sites and social tools to engage candidates.)

Employers and recruiters do count on your résumé as a means to judge your candidacy, but it isn’t the only material they review. A quick online search of your name may reveal other information about your candidacy that you may or may not want the employer to see. Paying attention to your online presence is part of the game these days (numerous surveys show that recruiters regularly conduct Google searches on candidates). After your written and online qualifications are judged, the final determiners will be how well you connect with the interviewers, how many people recommend you to the hiring manager, and how articulately you convey your ability to deliver value. That’s why it’s critical to start networking as soon as possible, even before your résumé is perfected (just don’t send it out before implementing the ideas in this book!).

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic**: trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010, p. 4.

A Résumé Is Most Effective When It Follows Face-to-Face or Voice Contact with a Hiring Manager

The employer's initial focus is to find grounds for discarding résumés. Again, your résumé can be more of a liability than an asset. After working with thousands of candidates over the years, I have seen that a better strategy is to establish rapport with the hiring manager (or others who influence hiring decisions) before submitting a résumé. For most people, an initial face-to-face or voice contact is more engaging than print on paper or an anonymously e-mailed résumé.

In some cases, a direct encounter will be difficult if not impossible because many corporate systems are set up to insulate managers from "interruptions" like you. But with a little sleuthing and perseverance on your part, it can be done (see the hint in the next paragraph). After you've established rapport and the hiring manager knows of your relevant experience in solving problems (you've said so in your rapport building), then you can introduce the résumé to reinforce your initial statements, reveal more about your skills and accomplishments, and remind the hiring manager of how wonderful you are.



Tip When contacting potential employers, don't limit yourself to the company's corporate address. Hiring managers and decision makers also have home addresses, attend professional meetings, participate in community organizations, frequent eating establishments, work out at gyms, have friends you might know, and so on. There are dozens of places where you might "run into" them. Even more helpful is to find someone inside your target company who can strongly recommend you to the hiring manager.

A Support Person or Computer Program Will Probably Be the One to Screen Your Résumé

Unless you're applying to a relatively small organization, it's more likely that a support staff member or computer program, rather than a hiring manager, will be screening your résumé and comparing it to a "walk-on-water wish list" of superhuman endowments, education, and experience. What? Your résumé doesn't include walking on water in the Skills section? Liability. And if your résumé is being electronically processed, there's an even greater chasm between you and the hiring manager. Depending on the applicant-tracking software the company uses, there's the possibility that your résumé will not be categorized properly or that your terminology will not match the keywords the organization uses to find a strong

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic**: trade secrets of a professional résumé writer. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010, p. 5.

candidate match. Even executive recruiters hire researchers who spend hours every day combing Internet databases for keywords and key candidates. For these reasons, it's critical that your résumé be as screen-proof as possible. Better yet, after submitting your résumé online, use your initiative to also get it directly into the hands of the decision maker.

Résumés Are Not Read Thoroughly

Not on the first go-around. Feedback from screeners is that an inviting-to-read, "pretty" résumé is more likely to get into the interview pile. Then, if you're lucky enough to get the résumé into the interview pile, you'll eventually get a read-through. However, more than a few candidates report that interviewers admitted not reading their résumés word for word; rather, they liked the look of a résumé and quickly were able to locate key achievements and skills that were important for the position being filled.

You Won't Always Need a Résumé to Land a Job

You will, however, always need an interview. To my continued surprise, I still meet professionals who tell me they got their last job without a résumé. So, as proud as I am of my profession that helps people write their professional "success story," I must humble myself and admit that my services as a résumé writer are not indispensable.

However, the number of people who sail into a position *sans* résumé is decreasing. Companies know that formal, well-documented personnel files (complete with résumé) help to comply with labor laws and protect against the litigious attitude so prevalent today.

You may find yourself in the enviable situation where an employer-to-be has obliquely offered a job and requested a résumé as "a formality." Be cautious if this is the case. Remember that you are a slave to your written words and can't easily take them back. A quickly thrown-together résumé reflects the quality of work you will put forth in the future. It may happen that someone else in the organization also has a super-sharp résumé for a candidate competing for your supposed "sure-thing" job.

Then Why Write a Résumé?

With the many negatives associated with résumés, why spend the time, energy, and brain power to write a résumé? After all, you've just read that a résumé can be more of a liability than an asset. Nonetheless, résumés are a necessity in a job search, and they can have value. Here are seven simple reasons why you should write a résumé:

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic: trade secrets of a professional résumé writer**. Fourth Edition. JIST Publishing, 2010, p. 6.

- ✦ **Protocol:** First, although not most important, because convention demands that you have one. If you're in job search mode, virtually everyone will ask to see your résumé. It's integral to the process. Just as books record history, résumés (both traditional print résumés and online expanded portfolios) remain a valid tool for cataloging and conveying your professional experiences.
- ✦ **Positioning:** Perhaps most important, an employer-focused résumé that conveys your unique, personal brand can answer the question, "Why should we hire you?" Like a beautifully crafted advertisement, it should magnetically attract the reader, create a picture of high potential, and differentiate you from your competition, including those who may appear *more* qualified than you. After reading your résumé, employers should have the impression that you are an "A-list" player who knows how to deliver results and make a positive economic impact on the company.
- ✦ **Process:** The adage that the goal is the journey, not the destination, applies. Preparing your résumé is a gestalt-like process that will sharpen your ability to articulate your value while networking, interviewing, and negotiating offers. Furthermore, once you've landed the job, you'll need to start a career-management file, the contents of which will provide the fodder for updating your résumé. The act of keeping this file up-to-date will keep you focused on making meaningful contributions. You grow professionally, and your employer profits... everybody wins.
- ✦ **Proof:** You'll get an adrenaline boost when you see in print all you've accomplished. Confidence and a strong sense of worth are huge factors in your job search success. If you don't think you've done much, scour the section in chapter 6 on how to unearth impressive accomplishments that prove your worth. I've never met a person who doesn't have some career "gift" that made someone else's life richer.
- ✦ **Plan:** A good résumé can serve as a blueprint for the interview and help keep a "meandering" interviewer focused on your strengths.
- ✦ **Permanent reminder:** Because it is often the only physical, tangible representation of who you are, both before and, just as important, *after* the interview, your résumé needs to look as good as your best interview suit. Keep in mind that your résumé might be used to help justify the hiring decision to others who haven't met you. It should convey not only your professional qualifications, but your personality as well.

WHITCOMB, S. B. **Résumé magic: trade secrets of a professional résumé writer.** Fourth Edition. JIST Publishing, 2010, p. 7.

TEXT 36**Cover Letter Dos and Don'ts
(Kate Lorenz, CareerBuilder.com)**

Most people are familiar with the importance of a well-constructed resume, and put a fair amount of time into creating one. But just as important is the cover letter that accompanies and introduces your resume.

In an extremely competitive job market, neglecting your cover letter is a big mistake. Why? A cover letter is your first opportunity to tell a prospective employer about yourself, and to do so in your own words. Like a written interview, a cover letter gives you the opportunity to point out applicable experience and qualities that make you right for the job. And just like any other important job searching tool, there are definite dos and don'ts to follow to make sure your cover letter is an asset, not a hindrance. Do personalize your letter.

Nobody likes to receive impersonal mail. Cover letters that begin with phrases like "To Whom it May Concern," sound like random junk or bulk mail, rather than an important correspondence. You expect the company to take the time to read through your material, so you too need to take some time to research the correct addressee. Call the company, look on its Web site or talk to others to find the correct contact.

Don't send a generic cover letter to many different companies.

Hiring managers can spot a mass mailing a mile away. What gets their attention are letters that address the company -- and its needs -- specifically. Research the company prior to writing the letter. Check out recent news and read through the company's Web site, and then incorporate what you learned into your letter. Doing so will demonstrate to employers that you are informed, motivated and willing to go the extra mile.

Do address the specific position advertised.

Companies that post openings are making your life easier by telling you the qualities they are seeking. Show the company that you paid attention. If a company advertises that it is looking for sales experience, make sure you address your sales experience. One way to do this is by making a table for yourself before writing your letter. List the company's stated needs in one column, and your corresponding experience and qualifications in another column. You can then use that information to write a letter that tells them exactly what they want to know.

Don't make the reader work too hard to see that you are right for the position.

Include specific examples about your past successes and experience. If you are looking for a marketing position, give the reader detailed information about a marketing campaign you successfully executed. Don't just tell the reader that you are motivated. Give an example that shows your motivation. You need to lay all of your pertinent information out in a way that lets the person making the hiring decision easily see how your experience and qualities fit the company's needs.

Do get to the point.

Hiring managers receive letters and resumes from dozens and even hundreds of applicants, and often just don't have the time to read lengthy, wordy letters. Be direct. In the first paragraph, include the title of the position you are interested in and then move on to your specific qualifications immediately. Don't end your letter passively.

Nobody gets a job by sitting at home waiting for the phone to ring. Similarly, not many people get a call once a resume or cover letter is sent. Since you are the one looking for work, you need to take the initiative and follow up. Instead of ending the letter with "I look forward to hearing from you," close with "I will call you next week to discuss a time for us to meet." Once you've included this call to action, however, make sure you follow your own promise.

Do write and edit your letter with great care.

Nothing says "I don't really want this job" like a cover letter with typos, incorrect information, or spelling errors. Make sure the company's name is spelled correctly. Check to see if the contact is a male or female. And, while it sounds almost too obvious to mention, be sure to sign your letter. Careless -- and easily correctable -- mistakes tell the company that you did not take this simple task seriously.

<http://www.careerbuilder.com/Article/CB-160-Cover-Letters-Resumes-Cover-Letter-Dos-and-Donts/> (Access on Feb 10, 2014).