



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

CÉLIA REGINA CAPELLINI PETRECHE

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA DO ENSINO MÉDIO E O DESENVOLVIMENTO DE
CAPACIDADES DE LINGUAGEM**

Londrina
2008

CÉLIA REGINA CAPELLINI PETRECHE

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA DO ENSINO MÉDIO E O DESENVOLVIMENTO DE
CAPACIDADES DE LINGUAGEM**

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

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Londrina
2008

CÉLIA REGINA CAPELLINI PETRECHE

**A SEQUÊNCIA DIDÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA
INGLESA DO ENSINO MÉDIO E O DESENVOLVIMENTO DE
CAPACIDADES DE LINGUAGEM**

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

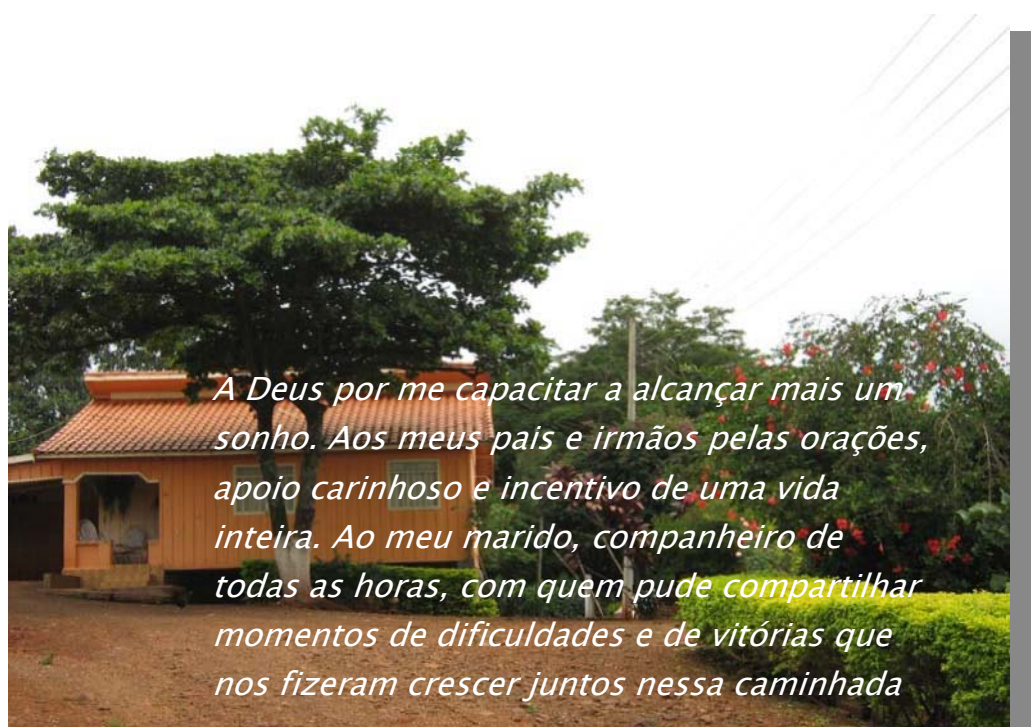
BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina

Profa. Dra. Solange Teresinha Ricardo de
Castro
Universidade de Taubaté

Londrina, 5 de junho de 2008.



A Deus por me capacitar a alcançar mais um sonho. Aos meus pais e irmãos pelas orações, apoio carinhoso e incentivo de uma vida inteira. Ao meu marido, companheiro de todas as horas, com quem pude compartilhar momentos de dificuldades e de vitórias que nos fizeram crescer juntos nessa caminhada

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão pelo acolhimento carinhoso, pelas muitas orientações e reflexões, pelo incentivo ao meu desenvolvimento, pela paciência com minhas limitações e pela amizade. Sinto-me privilegiada pela oportunidade de tê-la como orientadora e agradeço a Deus por essa caminhada juntas.

À Prof^a. Dr^a. Denise Ismênia Bossa Granasso Orteni pela leitura criteriosa, pelos questionamentos teóricos e pelas preciosas contribuições.

À Prof^a. Dr^a. Maria Adelaide de Freitas pelas correções, contribuições teóricas e orientações minuciosas.

À Dr^a Sandra Odebrecht Vargas Nunes pelo acompanhamento, apoio e aconselhamento para que eu pudesse superar as limitações físicas e psicológicas causadas pela sobrecarga de atividades durante esse período.

À amigas e companheiras de trabalho Maristela e Rita pela parceria na elaboração da SD sobre *home page* e por estarem sempre torcendo por mim.

Aos companheiros do Grupo de Estudos Linguagem e Educação pelas contribuições à minha pesquisa, pelos momentos de reflexão e pela amizade criada nessa colméia.

Aos participantes do Projeto de Extensão Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas para a Educação Básica (NAP/UEL) pelas importantes reflexões.

Aos alunos da turma do 3º B de 2006, do colégio onde trabalho e fiz a coleta de dados para esse estudo. Obrigada pela dedicação, pelo bom relacionamento e pelas contribuições feitas a essa pesquisa.

À Kiara por se dispor a filmar tantas aulas.

Aos professores do PPGEL que direta ou indiretamente contribuíram para minha formação como pesquisadora.

A todos que colaboraram para que esse estudo se concretizasse.

“(...) o real não está na saída nem na chegada, ele se dispõe para a gente é no meio da travessia. Mire e veja: o mais importante e bonito desse mundo é: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que estão sempre mudando. Afinam e desafinam. Verdade maior é o que a vida me ensinou.”

(Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas)

PETRECHE, Célia Regina Capellini. **A seqüência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. 227f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

RESUMO

Este estudo surgiu da necessidade de se buscar alternativas para o ensino de língua inglesa na escola pública e como uma extensão de pesquisas que tomam seqüências didáticas (SDs) de gêneros textuais como ferramenta que pode auxiliar no processo de transposição de conhecimentos no nível do sistema didático. Tal procedimento deriva-se do construto teórico-metodológico denominado Interacionismo sociodiscursivo (ISD), representado aqui, principalmente pelos estudos de Bronckart (2003; 2004; 2006a) e Schneuwly e Dolz (2004) no panorama internacional e pelos estudos de Cristovão (2001) no que se refere ao ensino de língua estrangeira (LE) no cenário nacional. A elaboração e aplicação de duas SDs, a primeira sobre *home page* e a segunda sobre *blog*, em uma turma do ensino médio de uma escola paranaense, forneceram os subsídios necessários para a explicitação de situações de aprendizagem que pudessem revelar em que medida o material elaborado pode contribuir para que a aula de LE resgate sua finalidade de formação do indivíduo, de acordo com Celani (2000). Os procedimentos metodológicos indicam a realização de uma pesquisa-ação, conforme as definições de Moita Lopes (1996) e Thiollent (2003), por esta se ocupar da análise dos resultados obtidos em situação real de aprendizagem, na qual a professora assume o papel de pesquisadora. O plano geral da pesquisa se baseia em observações e análises das condutas verbais dos alunos com o uso das duas SDs mencionadas. A construção da argumentação está organizada de modo a responder se o material foi elaborado conforme a proposta do ISD de desenvolvimento de capacidades de linguagem, se as produções dos alunos revelam a mobilização de capacidades de linguagem e quais contribuições as atividades realizadas trouxeram para o desenvolvimento da leitura crítica e, conseqüentemente, de valores relacionados ao exercício da cidadania. Os resultados apontam que as SDs foram elaboradas em consonância com a fundamentação teórico-metodológica para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, embora haja atividades que precisam ser aperfeiçoadas ou reformuladas por explorarem outros conhecimentos como busca e localização de informação, conhecimento gramatical e tradução de forma desvinculada da situação de ação de linguagem que envolve os gêneros em estudo. Outro fato evidenciado nas análises é que as capacidades de ação foram mais facilmente mobilizadas em detrimento das outras. Na última parte das análises, direcionada para a verificação das contribuições das atividades realizadas ao longo das duas SDs para o desenvolvimento da leitura crítica, resultados apontam que houve espaço para o desenvolvimento de capacidades reflexivas, possibilitando que os alunos tivessem condições de interagir socialmente como cidadãos conscientes, ativos e participativos por meio da linguagem. As reflexões feitas nos levam a concluir que o ensino de leitura na aula de LE na escola pública deve ser espaço de desenvolvimento de capacidades de linguagem que levem os alunos a posicionamentos mais reflexivos e conscientes em relação à linguagem, pois este pode ser um meio de resgatar a função social da disciplina no meio escolar e de fazer com que o ensino de LE contribua efetivamente para o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Gênero textual. Ensino de inglês. Seqüência didática. Capacidades de linguagem. Leitura crítica.

PETRECHE, Célia Regina Capellini. **The didactic sequence in English classes of secondary school and the development of language capacities.** 2008. 227p. Dissertation (Máster Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

ABSTRACT

This study derives from the need to look for alternatives to the teaching of English in the public school sector and as an extension of research works that take didactic sequences (DSs) in a genre-based perspective as a tool that can help in the transposition of knowledge at the didactic system level. Such procedure comes from the theoretical-methodological construct named Sociodiscursive interactionism (SDI), mainly represented by the studies of Bronckart (2003; 2004; 2006a) and Schneuwly and Dolz (2004) in the international scenario and by the studies of Cristovão (2001) referring to the teaching of English as a foreign language in the national one. The elaboration and the application of two DSs, the first one about the text genre home page and the second one about blog, in a class of secondary level in a state school in Paraná, has provided elements for the exploration of learning situations that could reveal how the didactic material produced could contribute for the foreign language classes to rescue its function of individual development as pointed out by Celani (2000). The methodological procedures indicate the carrying out of action-research, according to the definitions of Moita Lopes (1996) and Thiollent (2003), because this study analyses the results obtained in a real learning situation, where the teacher is also the researcher. The general plan of the research is based on some observations and the analyses of students' verbal conducts produced within the activities provided by the two DSs already mentioned. The construction of argumentation is organized so that it can answer if the didactic material was produced according to the SDI proposal of language capacities development, if the students' productions reveal the mobilization of those capacities and what kind of contributions the activities have brought to the development of critical reading and, consequently, to the values related to the citizenship. The results point out that the DSs were elaborated according to the proposals of the SDI in terms of the development of language capacities, although there are activities that explore other kinds of knowledge such as the search for information, translation and grammatical activities not linked to the context of production of the genres. Such activities need to be improved. Another fact that was shown through the analysis was that the action capacities were more easily mobilized. In the last part of the analyses regarding the contributions of the two DSs activities to the development of critical reading, the results have indicated that there were opportunities to the development of reflexive capacities, so that the students could have conditions of social interaction to be aware, active and participative citizens through language. Those reflections have lead us to the conclusion that the teaching of reading in a foreign language class in public schools should provide space for the development of language capacities that lead students to more reflexive and conscious positions in relation to language, because this is a way to rescue the social function of this subject in the school environment and provide the teaching of a foreign language with tools to contribute effectively to the human development.

Keywords: Text genre. Teaching of English. Didactic sequence. Language capacities. Critical reading.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – PI de Emanuele - SD Are you connected?	119
Gráfico 2 – PF de Emanuele - SD Are you connected?	119
Gráfico 3 – PI de Emanuele - SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	119
Gráfico 4 – PF de Emanuele - SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	119
Gráfico 5 – PI de André - SD Are you connected?	127
Gráfico 6 – PF de André - SD Are you connected?	127
Gráfico 7 – PI de André - SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	127
Gráfico 8 – PF de André - SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	127
Gráfico 9 – PI de Hellen - SD Are you connected?	134
Gráfico 10 – PF de Hellen - SD Are you connected?	134
Gráfico 11 – PI de Hellen - SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	135
Gráfico 12 – PF de Hellen - SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	135
Gráfico 13 – Número de atividades onde houve mobilização de CL na SD sobre <i>home Page</i>	139
Gráfico 14 – Número de atividades onde houve mobilização de CL na SD sobre <i>Blog</i>	139

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Plano geral da pesquisa	21
Figura 2 – Processo de transposição didática	57
Figura 3 – Mudanças proporcionadas pela pesquisa	168
Tabela 1 – Percentual de atividades com mobilização de CL na SD Are you Connected? (<i>home page</i>)	138
Tabela 2 – Percentual de atividades com mobilização de CL na SD Have you ever entered a <i>blog</i> ? (<i>blog</i>).....	138

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Operações realizadas pelo produtor de um texto e análise do contexto	32
Quadro 2 – Arquitetura textual	32
Quadro 3 – Apontamentos sobre o ensino do gênero como objeto.....	47
Quadro 4 – Apontamentos sobre o ensino do gênero como instrumento.....	51
Quadro 5 – Coleta de produções dos alunos.....	69
Quadro 6 – Período de coleta de dados.....	69
Quadro 7 – Procedimentos de análise dos dados	70
Quadro 8 – Estrutura composicional das seqüências didáticas usadas na pesquisa ...	71
Quadro 9 – Atividades da Produção Inicial da SD Are You Connected?.....	90
Quadro 10 – Atividades de apresentação de situação de linguagem.....	92
Quadro 11 – Atividades da SD sobre a <i>home page</i> do site www.teenfx.com	94
Quadro 12 – Atividade de leitura de outras <i>home pages</i> trazidas pelos alunos.....	96
Quadro 13 – Produção Final da SD Are You Connected?.....	97
Quadro 14 – Produção Inicial da SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	101
Quadro 15 – Atividades da apresentação da situação de linguagem.....	102
Quadro 16 – Atividades da SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	104
Quadro 17 – Produção Final da SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?.....	107
Quadro 18 – PI de Emanuele - SD Are you connected?.....	113
Quadro 19 – PF de Emanuele - SD Are you connected?	115
Quadro 20 – PI de Emanuele - SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	117
Quadro 21 – PF de Emanuele - SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	118
Quadro 22 – PI de André - SD Are you connected?	122
Quadro 23 – PF de André - SD Are you connected?	123
Quadro 24 – PI de André - SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	125
Quadro 25 – PF de André - SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?.....	126
Quadro 26 – PI de Hellen - SD Are you connected?.....	129
Quadro 27 – PF de Hellen - SD Are you connected?	130
Quadro 28 – PI de Hellen - SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	132
Quadro 29 – PF de Hellen - SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?	133
Quadro 30 – Síntese quantitativa do desenvolvimento dos alunos nas Pis	135
Quadro 31 – Síntese quantitativa do desenvolvimento dos alunos nas PFs.....	135
Quadro 32 – Atividades que mobilizam capacidades de linguagem.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BLI** Busca e Localização de Informação
- CA** Capacidade de Ação
- CD** Capacidade Discursiva
- CG** Conhecimento Gramatical
- CL** Capacidades de Linguagem
- CLD** Capacidade Lingüístico-discursiva
- CP** Conhecimento Prévio
- CPM** Conhecimento Parcialmente Mobilizado
- NMCE** Não Mobilizou os Conhecimentos Esperados
- SD** Seqüência Didática
- T** Tradução

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO	22
2.1 SOBRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)	22
2.1.1 O Modelo de Análise de Textos no Construto Teórico-Metodológico do ISD...30	
2.2 CONCEPÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DEFENDIDA PELO ISD.....	35
2.3 A LEITURA NO QUADRO DO ISD E ENSINO DE LE.....	38
2.4 O USO DOS GÊNEROS NA ESCOLA.....	45
2.4.1 Gênero Como Objeto de Ensino Escolar.....	46
2.4.2 Gênero Como Instrumento ou Megainstrumento de Desenvolvimento	47
2.4.3 Capacidades de Linguagem.....	51
2.4.3.1 Sobre as capacidades de ação	51
2.4.3.2 Sobre as capacidades discursivas	52
2.4.3.3 Sobre as capacidades lingüístico-discursivas	54
2.5 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA.....	56
2.5.1 O Material Didático e as Dificuldades de Transposição	57
2.5.2 A Seqüência Didática (SD).....	61
3 METODOLOGIA	66
3.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA.....	66
3.2 O CONTEXTO DE PESQUISA.....	67
3.3 INFORMAÇÕES SOBRE A COLETA DOS DADOS	68
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	69
3.4.1 Plano Global das Seqüências Didáticas.....	70
3.4.2 Descrição da Seqüência Didática “Are You Connected?” (Gênero <i>Home Page</i>).....	72
3.4.3 Descrição da Seqüência Didática “Have You Ever Entered A <i>Blog?</i> ” (Gênero <i>Blog</i>)	74
3.4.4 Descrição das Aulas com a SD do Gênero <i>Home page</i>	76
3.4.5 Descrição das Aulas com a SD do Gênero <i>Blog</i>	82

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	88
4.1 ANÁLISE DA ESTRUTURA DAS SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS EM RELAÇÃO ÀS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E SEUS OBJETIVOS	88
4.1.1 A Seqüência Didática “Are You Connected”? (<i>Home Page</i>)	89
4.1.1.1 Análise da Produção Inicial (PI)	89
4.1.1.2 Atividades de Apresentação da Situação de Linguagem	91
4.1.1.3 Atividades da SD sobre a <i>home page</i> do site <i>www.teenfx.com</i>	92
4.1.1.4 Project Work – Atividade de leitura de outras <i>home pages</i> trazidas pelos alunos	94
4.1.1.5 Análise da Produção Final (PF).....	96
4.1.2 A Seqüência Didática “Have you ever entered a Blog”? (<i>Blog</i>)	100
4.1.2.1 Análise da Produção Inicial (PI)	100
4.1.2.2 Atividades de Apresentação da Situação de Linguagem	101
4.1.2.3 Atividades da SD Sobre o Gênero <i>Blog</i>	102
4.1.2.4 Análise da Produção Final (PF).....	106
4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM O USO DAS SDS	111
4.2.1 As Produções de Emanuele	112
4.2.2 As Produções de André.....	120
4.2.3 As Produções de Hellen	128
4.3 AS SDS SOBRE OS GÊNEROS <i>HOME PAGE</i> E <i>BLOG</i> E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA.....	144
4.3.1 Leitura Crítica e Desenvolvimento de Capacidades de Linguagem	146
4.3.2 SDS <i>Are you connected?</i> e <i>Have you ever entered a blog?</i> e o Exercício da Cidadania	149
4.3.3 A Aprendizagem de Capacidades de Linguagem Vista pelas Lentes dos Alunos.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	169
APÊNDICES	176
APÊNDICE A – Produção Inicial da Seqüência Didática sobre o gênero <i>home page</i>	177

APÊNDICE B – Seqüência Didática sobre o gênero <i>home page</i>	180
APÊNDICE C – Ficha de Leitura da Seqüência Didática sobre o gênero <i>home page</i>	191
APÊNDICE D – Produção Final da Seqüência Didática sobre o gênero <i>home page</i>	193
APÊNDICE E – Produção Inicial da Seqüência Didática sobre o gênero <i>blog</i>	196
APÊNDICE F – Seqüência Didática sobre o gênero <i>blog</i>	198
APÊNDICE G – Produção Final da Seqüência Didática sobre o gênero <i>blog</i>	207
ANEXOS	210
ANEXO A – <i>Home page</i> do site www.teenink.com usado na PI da SD Are you connected? Acesso em: 28/04/2006	211
ANEXO B – <i>Home page</i> do site www.teenfx.com usada na realização das atividades de SD Are you Connected? Acesso em: set/2005	214
ANEXO C – <i>Home page</i> do site www.teenpeople.com usada na PF da SD are you connected? Acesso em: 23/05/2006	217
ANEXO D – Página do <i>blog</i> utilizado para a PI da SD Have you ever entered a <i>blog</i> ? (wilmlibraryteenzoneblo.blogspot.com/2005/12/what-im-reading-right-now.html) Acesso em: 28/05/2006	220
ANEXO E – Página do <i>blog</i> utilizado para a realização das atividades da SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?(chir.ag/?20040309 sem o www) Acesso em: 28/05/2006	222
ANEXO F – Página do <i>blog</i> utilizado para a PF da SD Have you ever entered a <i>blog</i> ?(fonte: naturalvicki.blospot.com) Acesso em: 28/05/2006	226

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu da necessidade de aprofundamento dos estudos acerca do ensino de Língua Inglesa (LI) no Ensino Médio de uma escola pública paranaense e baseia-se no trabalho com gêneros textuais por meio de seqüências didáticas (doravante denominadas SDs), elaboradas em função das especificidades desse contexto escolar e leva em conta os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) para o ensino do francês como língua materna, alguns princípios do interacionismo sociodiscursivo (ISD), de Bronckart (1997/2003; 2004; 2006a) e as propostas de Cristovão (2001) para o ensino de língua inglesa no Brasil.

Em dez anos de trabalho como professora de Língua Inglesa (LI) da rede pública de ensino do Estado do Paraná, tendo atuado em treze escolas dessa rede até o momento, pude constatar que o ensino de LI nesse contexto sofre um grande desprestígio por parte de muitos alunos que não o levam a sério e, muitas vezes, por parte da própria direção, equipe pedagógica e colegas de trabalho que não consideram a disciplina relevante para o contexto escolar.

Além de minha experiência e de minhas representações individuais, esse desprestígio pode ser comprovado pelas várias alterações na lei que rege o ensino em nosso país, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). A partir de estudos sobre a lei e suas alterações, Celani (2000) afirma que de 1961 a 1986 as línguas estrangeiras foram excluídas das disciplinas do núcleo comum perdendo, assim, um pouco de sua importância para a formação do indivíduo.

Para Silva (2004), esse quadro de desvalorização da língua estrangeira, especialmente da LI, assim como a crença de que seu ensino na escola pública é ineficaz, estão estreitamente ligados a valores ideológicos de uma sociedade fundamentada em “políticas educacionais neoliberais” e em práticas de ensino estruturalistas que valorizam apenas o aspecto formal da língua.

De acordo com Moita Lopes (1996), ensinar uma língua é ensinar a se engajar na construção social do significado e, portanto, na construção de identidades sociais, sendo tarefa do professor de línguas desvelar as crenças sobre a natureza da linguagem, que levam à criação ou confirmação de práticas sociais de desigualdade que negam o direito de cidadania.

Pensando numa alternativa de enfrentamento das condições

precárias de trabalho impostas por tais políticas educacionais e na necessidade de construção social de significado na aula de LI, conforme pontua Moita Lopes, esta pesquisa pretende contribuir para o abandono de uma prática pedagógica baseada fundamentalmente no ensino de pontos gramaticais descontextualizados, estabelecendo, assim, um ensino que proporcione a formação de alunos mais reflexivos e mais conscientes através do desenvolvimento de capacidades de linguagem¹.

Além de contribuir para o fortalecimento do ensino de LI no contexto da escola pública, espero também contribuir para avanços nos estudos sobre transposição didática de gêneros textuais para o ensino de LI no contexto educacional brasileiro, de acordo com uma perspectiva sociointeracionista de desenvolvimento².

Fruto de inquietações anteriores sobre o que privilegiar e como ensinar inglês na escola pública, este trabalho encontrou fomento no Projeto de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas para a Educação Básica³, desenvolvido pelo NAP/UEL. Nesse projeto, foram produzidas seqüências didáticas baseadas no interacionismo sociodiscursivo e nos estudos sobre transposição didática⁴ de gêneros textuais já citados anteriormente.

Segundo Bronckart (2004), o ensino de línguas deve formar o aluno para o domínio em relação aos modelos preexistentes, os gêneros textuais, mas também deve explorar a reflexividade dos alunos, desenvolvendo suas capacidades de deslocamento e de transformação dos modelos de linguagem adquiridos, através de uma formação voltada para valores sociais.

¹ O conceito de “capacidades de linguagem” será apresentado no capítulo de Fundamentação Teórica.

² A perspectiva de desenvolvimento conhecida como interacionismo sociodiscursivo (ISD) quer ser conhecida como uma corrente da ciência do humano e sua especificidade é postular que o problema da linguagem é central ou decisivo para esta ciência, visando demonstrar que as práticas de linguagem situadas são instrumentos principais de desenvolvimento humano, tanto em relação aos saberes quanto em relação às capacidades do agir e da identidade das pessoas. (Bronckart, 2006, p.10)

³ O Projeto de Extensão Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas para a Educação Básica (NAP/UEL) teve início em abril de 2004 e término em 31/03/2007. O projeto esteve sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Denise Orteni durante o primeiro ano e da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão durante os dois últimos anos. A proposta foi de autoria das duas docentes.

⁴ Há vários trabalhos, finalizados e em andamento, que buscam avaliar e expandir a experiência acerca da elaboração de seqüências didáticas para o ensino de inglês desenvolvidos pelos participantes do referido projeto. Alguns desses trabalhos são: Cristovão; Cardoso e Santos (2005); Cristovão (2006); Cristovão e Canato (2007); Cristovão et al. (2007); Cristovão (prelo); Ferrarini (2006); Canato ([2008]); Ferrarini ([2008]).

Corroborando com o autor, este estudo tem como objetivo geral a investigação dos resultados alcançados com a aplicação de duas seqüências didáticas produzidas no referido projeto de elaboração de material didático para o ensino de língua estrangeira, estudando possíveis espaços que levem os alunos a desenvolver capacidades de linguagem através da aula de LI, bem como, valores sociais.

Desse modo, os objetivos específicos que guiam este estudo são:

- a) analisar o material produzido à luz do ISD, com relação à proposta de desenvolvimento de capacidades de linguagem;
- b) examinar, no material em uso, o que os alunos mobilizam ou demonstram em relação às capacidades de linguagem;
- c) analisar os papéis atribuídos aos alunos e as capacidades mobilizadas ao assumirem tais papéis.

No intuito de atingir os objetivos estabelecidos, este trabalho está organizado de modo a responder as seguintes questões de pesquisa:

- a) Como o material contempla as propostas do ISD de desenvolvimento de capacidades de linguagem?
- b) Quais capacidades de linguagem as produções dos alunos revelam?
- c) Até que ponto as capacidades de linguagem desenvolvidas contribuem para o desenvolvimento de leitura crítica?

Em termos genéricos, espero que esta pesquisa possa trazer subsídios para o avanço nos estudos sobre transposição didática de gêneros para o ensino de inglês no Ensino Médio da escola pública brasileira e, em termos específicos, espero que ela contribua para o aprimoramento das pesquisas do grupo de elaboração de material didático de língua inglesa do NAP/ UEL que, mesmo com seu prazo de vigência expirado, continua fazendo melhorias no material produzido para fins de publicação, e, sem dúvida, para a formação de alunos da escola pública.

Poderia dizer do projeto de elaboração de materiais didáticos, que o mesmo parece materializar um dos princípios do interacionismo sociodiscursivo,

segundo o qual os processos de socialização e os processos de formação das pessoas são complementares e indissociáveis, pois os processos que contribuem para as mudanças das instituições são os mesmos que contribuem para a transformação das condições em que agem as pessoas.

A presente pesquisa também é produto de reflexões individuais e coletivas acerca da atividade de ser professor, tentando deixar para trás o que Ticks (2006, p. 169) chama de “velhos rótulos”, ao se referir ao papel do professor como mero cliente e consumidor de pesquisas e de materiais didáticos. Essa atitude investigativa em relação ao meu contexto de trabalho ao elaborar e avaliar o impacto de novos instrumentos sobre o desenvolvimento dos alunos torna-se relevante para o contexto tanto de trabalho como de pesquisa dos quais faço parte.

Contudo, o que se pretende mais especificamente aqui é lançar um olhar para o aluno de língua inglesa do Ensino Médio da escola pública brasileira e enfrentar o desafio de buscar melhorias para o ensino desta língua, pois, segundo Rajagopalan (2005, p. 44),

o grande desafio para nós que nos encontramos engajados na propagação da língua inglesa nos países pertencentes ao círculo externo é como ensinar o idioma estrangeiro sem que o aluno perca seus próprios valores. Ou, se quiser, como ensinar os nossos alunos a dominar a língua inglesa sem deixar que ela acabe dominando-os.

O autor ainda afirma que a solução está na idéia de que o ensino da língua estrangeira deve ter como objetivo o fortalecimento dos alunos e não seu enfraquecimento. Para tanto, a língua inglesa precisa ser ensinada com o intuito de formar cidadãos do mundo. Os alunos precisam adquirir a língua para seu próprio bem e para estarem mais aptos a enfrentar os novos desafios do mundo.

Porém, Moita Lopes (2005) nos lembra que é preciso que, como professores de LE, entendamo-nos como multiculturais e heterogêneos, pois, ainda são comuns os currículos em que se privilegia a língua como sistema, não havendo espaço para o sujeito social, onde não se considera a estreita relação entre nossa sócio-história e nossa constituição multicultural. Ao seguirmos a orientação do autor, a aula de LE pode se tornar um dos instrumentos principais no currículo escolar para

se levar os alunos a compreenderem as práticas multiculturais em que vivem e as construções discursivas em que estão situados.

Uma análise do livro didático⁵ utilizado para as duas primeiras séries do Ensino Médio, na escola onde atuo, entretanto, identificou a presença de atividades que enfatizam exercícios de repetição e substituição que possibilitam apenas a automatização de hábitos lingüísticos, centrando-se em preceitos da gramática normativa, sem qualquer estímulo para a criação ou para a construção de sentido por parte do aluno.

Tentando mudar este quadro, parto da posição do ISD de que os processos de apropriação de uma língua se dão pela interação com os inúmeros gêneros textuais em circulação na sociedade e dos estudos de Schneuwly e Dolz (2004) sobre a elaboração de seqüências didáticas, para a concretização dessa experiência de transposição no nível do sistema didático.

A adoção dessa perspectiva teórico-metodológica deve-se, de um lado, à busca de caminhos alternativos para o trabalho com a língua inglesa em meu contexto de atuação e, de outro lado, à necessidade de revisão dos objetivos do seu ensino na escola pública. Tendo trabalhado na rede pública de ensino há alguns anos e, tendo participado de vários programas de capacitação de professores oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), tive a oportunidade de experimentar materiais didáticos e estratégias de ensino variadas veiculadas nesses programas. Entretanto, essa é minha primeira experiência efetiva com o ensino da língua inglesa dentro de uma visão de língua enquanto discurso. Além disso, também é a primeira vez que participo da elaboração de material didático.

Embora as prescrições oficiais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) e as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio do Estado do Paraná (DCE) postulem um trabalho com a língua numa abordagem discursiva como forma promover uma aprendizagem mais adequada à realidade social, ainda é grande a dificuldade de transposição desse conceito para a escola pública, especialmente na disciplina de Língua Inglesa. Tal dificuldade

⁵ Esta análise foi realizada em estudo de especialização por uma das professoras de Língua Inglesa do colégio onde houve a coleta de dados e pode ser encontrada em: RAVAGNANI, Rita de Cássia Barbosa. Análise de um material didático e gêneros textuais: ensinando e aprendendo Língua Estrangeira com materiais autênticos e atualizados. Monografia. (Aperfeiçoamento/Especialização em Ensino de Língua Estrangeira) - Universidade Estadual de Londrina. 2005.

poderia ser atribuída a vários fatores já conhecidos como superlotação das classes, falta de equipamentos, falta de materiais didáticos, indisciplina, falhas nos programas de formação continuada e, algumas vezes, falta de interesse em mudar certas práticas já cristalizadas. De modo geral, um trabalho com a língua enquanto discurso requer preocupações com as bases materiais do trabalho docente, isto é, com a situação funcional da equipe escolar, envolvendo jornada de trabalho, programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico, pois tudo isto tem grande importância para o êxito do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2006).

Porém, mesmo com as dificuldades e limitações da escola pública, cujas raízes se encontram na esfera política e econômica, acredito que melhorias podem ser feitas e bons resultados podem ser obtidos. É a partir dessa crença que este estudo toma forma.

Para organizar a discussão dos dados e a construção da argumentação, apresento a seguir um panorama geral das partes desse trabalho. O capítulo de fundamentação teórica apresenta os princípios do interacionismo sociodiscursivo, construto teórico-metodológico que estuda a relação entre linguagem e desenvolvimento humano, além de dar enfoque para os processos de mediação formativa e para o modelo de análise de textos proposto pelo ISD. O capítulo de metodologia descreve os instrumentos utilizados na coleta de dados, as referências sobre o contexto da pesquisa, os procedimentos de análise, a descrição do material utilizado e as aulas em que o mesmo foi aplicado. O capítulo sobre análise dos dados divide-se em três grandes blocos, cada um tratando de uma questão de pesquisa respectivamente. Por último, faço algumas considerações finais sobre o que esse estudo revela, problematizando algumas questões e apontando outras possibilidades de expansão do assunto aqui tratado.

De forma mais simplificada, apresento um esquema⁶ do plano geral da pesquisa.

⁶ Esta figura foi inspirada em Bronckart (2006 p 216).

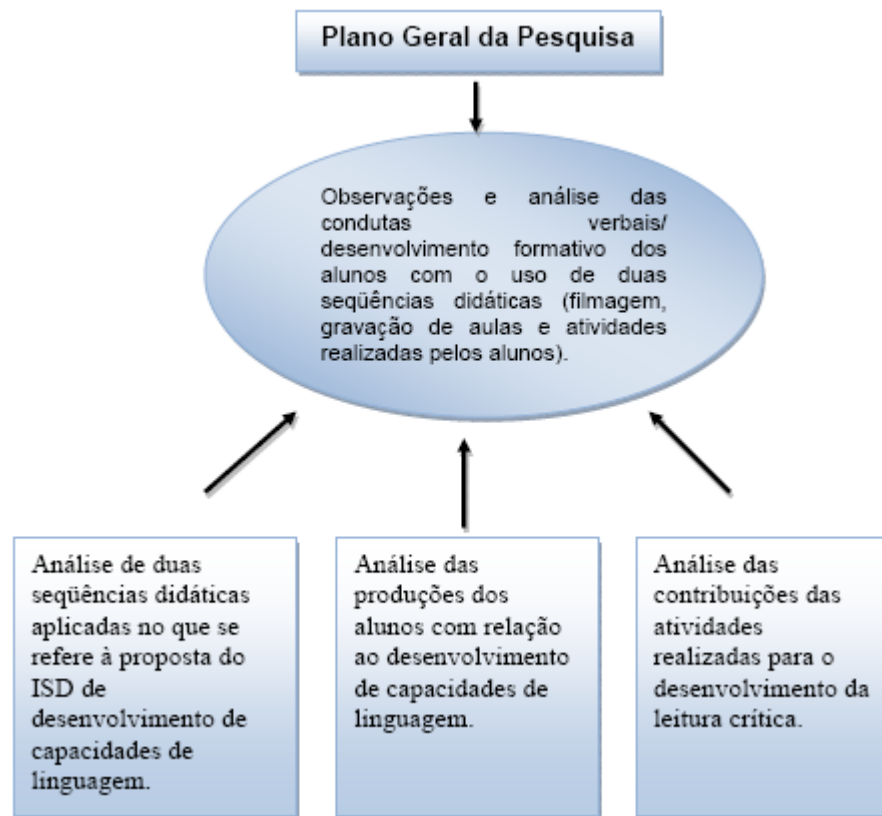


Figura 1 – Plano geral da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Este capítulo resume as principais teses do construto teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo. Em primeiro lugar, apresento seus princípios e seu foco de análise, em seguida, apresento a concepção de aprendizagem e leitura que orienta essa pesquisa, discorro sobre a função dos gêneros na escola enquanto objeto de ensino e instrumento de aprendizagem de novos comportamentos e, finalmente, exponho os conceitos sobre capacidades de linguagem, transposição didática de gêneros e seqüência didática, discutindo algumas dificuldades que podem surgir no processo de transposição.

2.1 SOBRE O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Este estudo está fundamentado teórica e metodologicamente no interacionismo sociodiscursivo (ISD), cujo principal representante é Jean-Paul Bronckart, reconhecido como um dos grandes pensadores que se dedicam à questão das relações entre linguagem e desenvolvimento humano. Segundo Machado (2005), o ISD vem sendo desenvolvido por Bronckart e vários pesquisadores da equipe de Didática das Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Genebra desde 1980 e ainda encontra-se em constante expansão. As pesquisas desse grupo voltam-se, entre outras, para a intervenção didática e para as relações entre linguagem e trabalho educacional. No campo da intervenção didática podemos destacar as contribuições de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, cujas pesquisas estão focadas principalmente nos estudos sobre transposição didática de gêneros textuais para o ensino de língua materna.

De acordo com Bronckart (2006), foi o problema da adaptação dos modelos teóricos de suas pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor, o que mais tarde se chamou “transposição didática”, que deu origem ao projeto do ISD

Em um primeiro momento, os trabalhos do ISD estavam voltados

para a criação e a testagem de seqüências didáticas e para a elaboração de um modelo teórico capaz de sustentar e de estabelecer uma abordagem prática de ensino. Em um segundo momento, os esforços se concentraram no aperfeiçoamento do modelo teórico inicial e na questão das condições e das características da atividade de linguagem no quadro do desenvolvimento humano, isto é, em retomar a teoria a partir de questionamentos sobre sua base filosófica; reexaminar o papel da apropriação dos signos na emergência da consciência humana com a obra saussurreana e, por fim, estudar os efeitos produzidos pelo domínio dos gêneros e dos tipos de discursos no desenvolvimento humano.

Em um terceiro momento, mais atual, os trabalhos estão mais voltados para o campo de análise das relações entre linguagem e trabalho, onde encontramos pesquisas de Bronckart e Machado (2004), Saujat (2004), Amigues (2004), Clot (2006) e Faïta (2004), entre outros, que investigam o trabalho numa perspectiva mais voltada à Psicologia e à Ergonomia do trabalho.

No Brasil, o ISD começou a exercer uma influência significativa a partir do início da década de 1990 com o estabelecimento de relações entre pesquisadores brasileiros do LAEL – PUC/SP e pesquisadores do grupo de Genebra. Desde então, o ISD tem sido divulgado através de inúmeras pesquisas científicas, cursos de formação, eventos científicos e produção de materiais didáticos. Entre os pesquisadores brasileiros destacam-se os trabalhos de Machado (1997, 2000, 2001); Rojo (2000); Dionísio, Machado e Bezerra (2002), Guimarães (2006, 2007), Cristovão (2001, 2007).

Esses pesquisadores têm priorizado a intervenção na educação, principalmente no ensino de línguas materna e estrangeiras, estando suas pesquisas centradas: a) nas ferramentas de ensino, como a descrição de características do gênero para a construção de modelos didáticos de gêneros e sua avaliação; b) no desenvolvimento do aluno com relação às capacidades de linguagem adquiridas por meio do ensino através de gêneros textuais; c) no professor em formação ou no formador de professores; d) na interação professor-ferramenta-aluno através da análise de experiências didáticas e e) na interação professor em formação-(ferramenta)-formador, analisando situações de formação.

Esta variedade crescente de pesquisas contribui para a ampliação das possibilidades de interpretação do ISD, entretanto, a complexidade dos textos de seus autores nucleares pode levar a dificuldades de compreensão e alguns

esclarecimentos sobre suas bases teórico-metodológicas me parecem necessários.

Quando falamos em ISD, estamos falando de uma abordagem transdisciplinar que busca subsídios na Filosofia, Sociologia, Psicologia e Lingüística e quer ser vista como uma ciência do humano, conforme veremos mais adiante. Neste sentido, o ISD recebeu influências lingüísticas e epistemológicas, que retomo revemente.

Conforme nos explica Bronckart (2006), no campo lingüístico a primeira influência foi atribuída a Bloomfield (1933)⁷ por este fornecer instrumentos indispensáveis para a clareza e rigor dos métodos iniciais de análise lingüística. A segunda influência, decisiva para o ISD foi a de Culioli (1990, 2002, 2005)⁸ apesar de sua abordagem permanecer centrada nos enunciados e não integrar a dimensão discursiva. Esse pesquisador trouxe três importantes contribuições para o ISD: i) alargou a metodologia bloomfieldiana constituindo um corpus de enunciados, analisando os pontos comuns em diferentes famílias de enunciados; ii) tratou da reinterpretção do estatuto das formas lingüísticas, em termos de “marcadores” e de “operações” e iii) introduziu conceitos que reformularam as relações predicativas e codificaram processos ligados ao estudo lexical. A terceira influência é atribuída aos trabalhos de Volochinov (1929/1977)⁹ e Bakhtin (1978, 1984)¹⁰. O primeiro, pela pertinência de seus estudos de integração entre as atividades de linguagem e outros tipos de atividades humanas, e o segundo, pelos estudos sobre gêneros textuais numa perspectiva enunciativa da língua.

No campo epistemológico a maior influência é a de Vygotski (1934/1997)¹¹, pela elaboração de uma psicologia do desenvolvimento humano, conhecida como Interacionismo Social, da qual o ISD se coloca como um prolongamento. Influenciado pela filosofia de Spinoza, Hegel, Marx e Engels, Vygotski explica a ontogênese¹² humana a partir da integração de elementos semióticos e sociais.

⁷ BLOOMFIELD, L. **Language**. NewYork: Holt, Rinehart et Winston, 1933.

⁸ CULIOLI, A. **Pour une linguistique de l'énonciation**. Paris: Ophrys, 1990. t.1.

CULIOLI, A. **Variations sur la linguistique**. Paris: Klincksieck, 2002.

CULIOLI, A.; NORMAND, C. **Onze recontres sur le langage et les langues**. Paris: Ophrys, 2005.

⁹ VOLOCHINOV, V. N. **Marxisme et philosophie du langage**. Paris: Editions de Minuit: 1977. (Edição Original em Russo: 1929).

¹⁰ BAKHTIN, M. **Esthétique et théorie du roman**. Paris: Gallimard: 1978.

BAKHTIN, M. **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard: 1984.

¹¹ VYGOTSKI, L. S. **Pensée et langage**. Paris: La Dispute, 1997. (Edição Original: 1934).

¹² Desenvolvimento humano desde a concepção até a idade adulta.

Entretanto, como Vygotski não pode dar continuidade em suas proposições devido ao seu falecimento precoce, o ISD recorre à teoria dos signos de Saussure, considerada sua segunda maior influência epistemológica, como ajuda a validar a tese vygotskiana segundo a qual a apropriação e a interiorização de entidades semióticas podem “causar” a emergência do pensamento consciente humano.

Além dessas, as abordagens de Wittgenstein (1961)¹³, Habermas (1987)¹⁴, Ricoeur (1986)¹⁵, Piaget (1970)¹⁶, Foucault (1969)¹⁷, dentre outros, exerceram grande influência na construção do ISD conforme pontua Bronckart (2006).

Conforme já mencionado, o ISD aceita todos os princípios fundadores do Interacionismo Social resumidos a seguir:

- a) Os processos de socialização e os processos de formação das pessoas são complementares e indissociáveis, ou seja, os processos que contribuem para as mudanças das instituições são os mesmos que contribuem para transformar as condições em que as pessoas agem.
- b) O desenvolvimento humano se efetiva no agir, assim como todos os conhecimentos humanos se efetivam e são produto desse agir. O que implica assumir que os conhecimentos científicos que focalizam o humano também devem ser construídos e trabalhados em forma de intervenção, principalmente no campo escolar.
- c) As ciências humanas ou sociais têm um só objeto que pode ser definido como tudo o que se refere às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas, portanto, sua divisão deve ser contestada. Os processos evolutivos e históricos se geram e se co-constróem.

Partindo desses princípios, o ISD busca demonstrar que as práticas

¹³ WITTGENSTEIN, L. **Investigations philosophiques**. Paris: Gallimard, 1961.

¹⁴ HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987. t.1 e t.2.

¹⁵ RICOEUR, P. **Du texte à l'action; essais d'herméneutique II**. Paris: Seuil, 1986.

¹⁶ PIAGET, J. **Epistémologie des sciences de l'homme**. Paris: Gallimard, 1970.

¹⁷ FOUCAULT, M. **L'archéologie du savoir**. Paris: Gallimard, 1969.

de linguagem são os principais instrumentos de desenvolvimento do pensamento consciente humano, não apenas em termos de saber, mas em termos de desenvolvimento de capacidades de agir e de identidade das pessoas, ou seja, as capacidades de pensamento são, inicialmente, marcadas pelo sociocultural e pela linguagem, e não por aspectos exclusivamente cognitivos. Assim, esse construto teórico-metodológico quer ser visto como uma corrente da **ciência do humano** e não como um segmento de estudos da Psicologia ou da Lingüística.

Incorporando os princípios do Interacionismo Social, o ISD apresenta seus cinco princípios básicos (BRONCKART, 2005):

- a) as ciências humanas devem se ocupar unicamente de tudo que está relacionado às condições de funcionamento e desenvolvimento das condutas humanas;
- b) o primeiro elemento que se deve levar em conta para o tratamento desse objeto é a sócio-história humana, pois todo o desenvolvimento se realiza contra o pano de fundo dos pré-construtos humanos;
- c) o desenvolvimento se efetiva no agir, pois todos os conhecimentos são produzidos na ação;
- d) os processos de socialização e os processos de formação das pessoas são complementares e inseparáveis, ou seja, os mesmos processos que transformam instituições também são responsáveis pela formação do indivíduo;
- e) a linguagem ocupa um papel decisivo no desenvolvimento humano, pois é entendida como uma atividade indispensável para o desenvolvimento e o funcionamento das interações sociais e da cidadania.

Para melhor entendermos esses cinco princípios precisamos levar em conta que os **pré-construtos humanos**, entendidos aqui como as atividades coletivas, as formações sociais, os textos e os mundos formais de conhecimento, são fundamentais e determinantes nos processos de interação humana.

Dessa forma, **as atividades coletivas** constituem-se como quadros que organizam e servem para mediar as relações entre o homem e o meio físico.

Elas são elementos fundamentais do ambiente humano, uma vez que exploram instrumentos ou ferramentas e propiciam a produção diversa de objetos e obras sociais e culturais.

As **formações sociais** tomam as organizações da vida humana em função de contextos físicos, econômicos e históricos, gerando representações, normas e valores entre os membros de um grupo. Estas representações são sempre conflitantes em função da própria organização do trabalho e das relações de poder que o organizam.

Já **os textos**, entendidos como um produto da atividade de linguagem verbal, cuja função primordial é a de construir sentidos, têm também as funções de regular a atividade geral do homem e representar seus conhecimentos de mundo. Estes textos são formas semiotizadas com estruturas lexicais e sintáticas particulares e são utilizados como correspondentes empíricos das atividades de linguagem de um determinado grupo. São unidades comunicativas organizadas em classes ou gêneros que, como as atividades coletivas, modificam-se no decorrer da história em função da própria evolução humana.

A **atividade de linguagem** gera representações capazes de se organizar em mundos formais. De acordo com Habermas (apud BRONCKART, 1997/2003, p.34) esses mundos formais dividem-se em: 1) mundo objetivo, cujos signos remetem a representações do meio físico; 2) mundo social, onde os signos organizam as modalidades de realização das atividades humanas; e 3) mundo subjetivo, que organiza as representações que os indivíduos envolvidos na tarefa fazem de si próprios.

O ISD sustenta que o desenvolvimento humano é mediado pelas interações e que estas se dão através da linguagem, materializada por meio dos gêneros textuais. Compreendendo a linguagem como forma de representação humana, conseqüentemente, o ISD se preocupa também em entender o estatuto dos textos, as coerções ou limitações da textualidade, as condições de realização das atividades de linguagem e seus processos de mediação.

Atualmente, os trabalhos do ISD articulam três **níveis de análise**:

a) o primeiro está relacionado aos pré-construtos históricos, ou seja, as dimensões da vida social de um indivíduo que são: 1) as formações sociais; 2) as atividades coletivas gerais; 3) as atividades de linguagem, que se materializam em

diversas categorias de textos; e 4) os mundos formais ou estruturas de conhecimento coletivo;

b) o segundo relaciona-se aos processos de mediação formativa, ou seja, ao conjunto de controle e avaliação das condutas verbais e não-verbais implementadas desde o nascimento, assim como nos procedimentos educativos que se realizam nas instituições escolares;

c) o terceiro centra-se nos efeitos que essas mediações formativas exercem sobre as pessoas oferecendo condições de transformação do psiquismo herdado em pensamento consciente.

Contudo, para compreendermos o que é específico no ser humano, o ISD também considera que tais categorias podem ser apreendidas por meio da análise do agir coletivo, por alegar que é no coletivo que se constroem tanto o conjunto de fatos sociais como as estruturas e conteúdos do pensamento consciente das pessoas, o que leva à conclusão de que os conhecimentos são produtos da experiência vivida, e não o contrário.

Por centrar-se nos estudos dos efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano, o ISD apresenta um **modelo das condições de produção de textos e um modelo da arquitetura textual**, dado que uma das peculiaridades dessa concepção é a distinção entre textos, gêneros de textos e tipos de discurso que resumimos a seguir:

- a) *textos* são produções de linguagem que mobilizam recursos lexicais e sintáticos de uma determinada língua natural, organizando-se em determinados modelos, pois para produzirmos qualquer texto temos que fazer escolhas lexicais e combinações de mecanismos de estruturação, de operações cognitivas e de elementos lingüísticos;
- b) *gêneros de texto* são modelos de textos mais ou menos estabilizados e adaptados às atividades praticadas pelas formações sócio-discursivas, estando, portanto, sujeitos a avaliações sociais e mudanças com o tempo;
- c) *tipos de discurso* são os formatos de operacionalização do pensamento por meio das unidades de uma língua, ou seja, não

são textos, mas são elementos que os compõem e que traduzem a criação de mundos discursivos do expor e do narrar. Quando uma pessoa (re)produz um tipo de discurso ela aprende a ativar processos mentais e de linguagem, que são os raciocínios.

Para o ISD o termo agir designa qualquer comportamento ativo de um organismo, porém, a espécie humana é a única a mobilizar um agir comunicativo verbal que se organiza em textos, orais ou escritos. Esse modo de organização de textos remonta ao conceito bakhtiniano de gêneros, segundo o qual, cada esfera da atividade humana elabora seus “tipos relativamente estáveis” de enunciados que se acumulam e se transformam historicamente conforme as atividades sociais se modificam.

Retomando as raízes sócio-históricas sobre o estudo dos gêneros de textos, Bronckart (2006, p. 143-144) tece a seguinte reflexão.

Qualquer produção de texto implica, conseqüente e necessariamente, escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização lingüística. Nessa perspectiva, os **gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas [...] que se encontram momentaneamente cristalizadas ou estabilizadas pelo uso.** Tais escolhas dependem do trabalho que as formações sociais de linguagem desenvolvem, para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, adaptados a um dado meio comunicativo, eficazes diante de um desafio social, etc. (grifo nosso)

Uma das teses centrais do ISD é a de que a prática dos gêneros de texto e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas. Desse modo, para o ISD, a educação é um dos espaços principais de desenvolvimento humano e a escola é o *locus* oficial desse desenvolvimento.

Portanto, através do ensino de operações de linguagem por meio dos gêneros textuais, o ser humano pode desenvolver capacidades de linguagem que o leve a se colocar como ator efetivo da reconstrução e melhoria de questões referentes à cidadania e a sua participação social.

A fim de explicitar o tratamento dado pelo ISD aos textos, apresento de forma breve alguns conceitos fundamentais de seu modelo de análise de textos.

2.1.1 O Modelo de Análise de Textos no Construto Teórico-Metodológico do ISD

De acordo com Machado (2005), para compreendermos o modelo de análise de textos do ISD é preciso tomar concepções mais amplas como o conceito de ação, operações, ação de linguagem e operação de linguagem.

Bronckart (2006) define a **ação** como o resultado das avaliações sociais de linguagem que dizem respeito à atividade coletiva, sendo, portanto, externa ao sujeito, porém sujeita à intervenção intencional. Já a **ação de linguagem** é tomada como uma parte da atividade de linguagem, cuja responsabilidade é atribuída a um indivíduo singular, que se torna agente ou autor dessa ação.

Machado (2005), tendo analisado o pensamento dos autores centrais do ISD, afirma que

retomando o conceito de *ação* como a unidade psicológica que é seu objeto de estudo privilegiado, vemos que os autores consideram que a forma de atingir os objetivos da *ação* constituem-se como tarefas a serem realizadas por meio de determinadas *operações*, não inatas, mas “aprendidas” no decorrer da história dos agentes, no quadro das diferentes atividades e avaliações sociais de que participam. Na mesma linha de raciocínio, a *ação de linguagem* pode ser vista como um conjunto de *operações de linguagem*¹⁸ que constituem uma unidade e cujo resultado final é o texto. A responsabilidade da realização dessa ação de linguagem pode ser atribuída a um indivíduo particular, que é movido por motivos e orientado por objetivos, no quadro de uma atividade social. (MACHADO, 2005, p.252). (grifos da autora).

Entendermos as atividades sociais significa entendermos as atividades de linguagem que as constituem. E esse estudo é feito através dos textos (orais e escritos) que as materializam. Lembrando que os textos mobilizam recursos de uma determinada língua natural e levam em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa língua, ou seja, os gêneros textuais.

¹⁸ Conforme apontam Cristovão e Nascimento (2005), as operações de linguagem no quadro ISD podem ser entendidas como operações psicológicas e comportamentais implicadas na produção de um texto ou na apropriação de gêneros textuais, dividindo-se em operações de contextualização e operações de textualização.

Para Bronckart (2006, p.139), “os textos podem ser definidos como correspondentes empírico/lingüísticos das atividades de linguagem de um grupo e, um texto pode ser definido como o correspondente empírico/lingüístico de uma determinada ação de linguagem”. Contudo, mesmo mobilizando unidades lingüísticas, ele não é por si mesmo uma destas unidades, uma vez que seu planejamento é determinado pela ação que o gerou.

No modelo de análise de textos apresentado pelo ISD, o primeiro procedimento é o de observação do texto, ou de simples leitura, onde se pode fazer uma busca de informação inicial de três diferentes ordens: semântica, léxico-gramatical e paralingüística. A interpretação de ordem semântica pode fornecer informações sobre o conteúdo, o contexto em que o texto é produzido e como o autor se posiciona em relação a esse contexto. A interpretação léxico-semântica está ligada à codificação lexical do conteúdo, isto é, das escolhas que o autor pode fazer em uma língua para materializar suas representações¹⁹ e das categorias e regras gramaticais mobilizadas no texto. A interpretação de ordem paralingüística inicial permite identificar unidades semióticas não verbais paratextuais como quadros, imagens, gráficos, etc. e unidades supratextuais de formatação da página e de relevo, por exemplo.

O ISD considera primordial a análise das condições de produção de um texto, uma vez que elas podem determinar seu significado. Bronckart (2006) pontua que, ao se analisar as condições de produção de um texto, se deve considerar a intervenção de três elementos: a) a situação de ação de linguagem e as representações do agente produtor do texto; b) o conhecimento de que o agente dispõe sobre o arquitexto²⁰ e c) a adoção do modelo de gênero mais adequado e sua adaptação à situação de comunicação em que o agente se encontra, produzindo um novo texto empírico.

Machado (2005, p.254) estabelece relações entre as operações que se realizam no sujeito e os níveis de análise de texto apresentados pelo ISD. A respeito da análise do contexto a autora faz as seguintes articulações adaptadas no

¹⁹ Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004), as representações se configuram em discursos sociais que testemunham, alguns, sobre o saber de conhecimento sobre o mundo, outros, sobre um saber de crenças que encerram sistemas de valores dos quais os indivíduos se dotam para julgar a realidade.

²⁰ Segundo Charaudeau e Maingueneau (2004), arquitexto é uma noção usada para designar as obras que possuem um estatuto exemplar, pertencendo a um corpus de referência de um ou de vários posicionamentos de um discurso.

quadro a seguir:

Operações	Análise do Contexto
1. Mobilização de representações sobre: <ul style="list-style-type: none"> - o contexto físico da ação - o contexto sócio-subjetivo - conhecimentos de mundo a serem verbalizados 	1. Levantamento de hipóteses sobre as representações do produtor: <ul style="list-style-type: none"> - o contexto físico da ação - o contexto sócio-subjetivo - conhecimentos de mundo que podem ser verbalizados
2. Adoção do gênero.	2. Levantamento de conhecimentos já construídos sobre o gênero em questão.

Quadro 1 – Operações realizadas pelo produtor de um texto e análise do contexto.

Para o ISD, todo texto é organizado em três níveis, compondo uma arquitetura textual. Esses níveis não estão organizados de forma hierárquica ou separados, mas de forma complementar e integrada. O esquema a seguir os resume.

Infra-estrutura textual	Mecanismos de textualização	Mecanismos enunciativos
<ul style="list-style-type: none"> - tipos de discurso - tipos de seqüência 	<ul style="list-style-type: none"> - conexão - coesão verbal - coesão nominal 	<ul style="list-style-type: none"> - distribuição de vozes - modalização

Quadro 2 – Arquitetura textual.

O **nível da infra-estrutura** é considerado o mais profundo. Nele se manifestam as características gerais do conteúdo temático, os tipos de discurso e os tipos de seqüências. Os tipos de discurso não são textos, mas entram na composição dos textos em várias modalidades. Um agente-produtor pode verbalizar o conteúdo temático de seu texto (oral ou escrito) em relação a dois mundos discursivos distintos, o mundo do narrar (narrar) ou o mundo do expor (expor), além de poder escolher se colocar de forma implicada (implicação) ou autônoma

(autonomia) com relação a sua produção. Essas quatro atitudes de locução podem ser combinadas formando os mundos discursivos: narrar implicado, narrar autônomo, expor implicado e expor autônomo. A cada mundo discursivo pode-se relacionar um tipo de discurso, o que nos permite identificar quatro tipos de discurso: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração. Esses quatro tipos também estão sujeitos a outras combinações e seu domínio requer um aprendizado sistematizado.

Segundo Bronckart (2006, p.155),

Quando o agente (re)produz um tipo de discurso, ele deve proceder ao planejamento interno dos segmentos envolvidos, aprendendo, assim, a ativar esses processos, indissolúvelmente mentais e linguageiros, que são os raciocínios: raciocínios práticos implicados nas interações dialogais (conferir Roulet et al. 1985); raciocínios causais cronológicos implicados nos relatos e nas narrações (conferir Ricouer 1983); raciocínios de ordem lógica e/ou semilógica implicados nos discursos teóricos (conferir Grize 1984).

O autor ainda acrescenta que a mediação por meio dos tipos de discurso é um processo fundamental para o desenvolvimento, uma vez que é através dela que se constroem as grandes formas de operatividade do pensamento humano.

Além dos tipos de discurso, os tipos de seqüências também compõem outra dimensão importante na composição da infra-estrutura textual. Elas são unidades relativamente autônomas, podendo haver combinação de vários tipos de seqüências em um texto. O ISD considera cinco tipos de seqüências _ narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal _ como constituintes da reestruturação de um conteúdo temático disponível na memória do agente-produtor a respeito de seu destinatário e da finalidade da comunicação.

O segundo nível é o dos **mecanismos de textualização**, que podem ser agrupados em: conexão, mecanismos exploram as cadeias coesão verbal e coesão nominal. Esses de unidades lingüísticas organizando os elementos do conteúdo em vários percursos de modo a estabelecer a coerência temática do texto e se dividem em:

- a) mecanismos de conexão - realizam-se pelos chamados organizadores textuais e são responsáveis por marcar a progressão temática delimitando as articulações no plano do texto, marcando pontos de articulação entre as fases de uma seqüência, integrando frases sintáticas à estrutura de uma seqüência ou articulando várias frases sintáticas em uma só.
- b) mecanismos de coesão verbal - contribuem para a continuidade ou descontinuidade do conteúdo temático, criando o efeito de progressão das ações marcadas pelas escolhas de sintagmas verbais, bem como dos tempos verbais e seus auxiliares.
- c) mecanismos de coesão nominal - introduzem argumentos e organizam a retomada de seqüências através de sintagmas nominais, anáforas nominais e pronominais produzindo um efeito de continuidade e estabilidade no texto.

O terceiro nível de análise, considerado por Bronckart (2006, p.149) como “o nível mais superficial” é o dos **mecanismos enunciativos** que abrange:

- a) distribuição de vozes - a análise do gerenciamento de vozes em um texto tem o objetivo de explicitar as instâncias responsáveis pelo que é dito, visto ou pensado e, por mais que essas vozes não estejam explicitamente marcadas, elas podem ser demonstradas através de pronomes, sintagmas e até mesmo por frases.
- b) modalização - serve para explicitar as avaliações vindas dessas instâncias responsáveis pelo que é dito no texto e se realizam por meio de várias modalidades como tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, alguns advérbios, adjetivos e algumas frases impessoais.

Em outras palavras, analisando as vozes e a modalização, podemos levantar representações sobre o posicionamento enunciativo do agente-produtor de um texto, identificando se ele assume o que pensa ou se atribui a responsabilidade do que diz a outra pessoa.

O modelo de análise apresentado orientará a análise de situações

concretas de sala de aula aqui investigadas de forma a sistematizar a complexidade da ação humana materializada através dos textos produzidos pelos alunos os quais constituem um dos objetos desse estudo.

Considerando o foco dessa pesquisa no desenvolvimento de capacidades de linguagem, é imprescindível a revisão de alguns conceitos como aprendizagem e leitura, bem como o uso dos gêneros e suas contribuições para o ensino dentro da perspectiva do ISD.

2.2 CONCEPÇÃO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DEFENDIDA PELO ISD

O ISD adota a perspectiva vygotskiana de desenvolvimento para a qual é a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento, que por sua vez possibilita novas aprendizagens.

Em seus estudos, Vygotski propõe uma concepção de desenvolvimento baseada principalmente nas seguintes proposições:

a) O pensamento e a linguagem têm raízes ou estágios distintos denominados de “*estágio pré-verbal da inteligência*” e “*estágio pré-intelectual da linguagem*”. Nesses estágios paralelos de desenvolvimento a criança é capaz tanto de se relacionar com o mundo físico sem o intermédio da linguagem, quanto de construir uma relação mediada pela linguagem com parceiros sociais e relacionada ao mundo social.

b) O surgimento da linguagem se dá com a fusão dessas duas raízes e a criança desenvolve a capacidade de representar para si as relações entre o sentido das palavras com o nome das coisas. Isso significa que a criança reorganiza as representações que construiu anteriormente sobre o mundo a partir dos signos da língua natural do seu ambiente.

c) Após seu surgimento, a linguagem se desenvolve para preencher duas funções distintas: i) uma função social de comunicação e de interação com o ambiente; ii) uma função individual de planejamento e de controle das próprias ações.

d) A linguagem interiorizada passa a organizar o funcionamento psicológico que passa a ser um funcionamento consciente e o pensamento se

instaura como o resultado da interiorização das unidades e estruturas da língua do ambiente social.

e) Então, as significações sociohistoricamente elaboradas, cristalizadas e estruturadas nas unidades da língua natural, passam a organizar o funcionamento psicológico da pessoa.

Vygotski desenvolveu dois importantes conceitos de aprendizagem “Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD)” e “mediadores de aprendizagem”. O primeiro tem sido foco de discussões voltadas à educação e se refere a uma área potencial de desenvolvimento cognitivo que medeia o nível de desenvolvimento atual da criança, aquilo que ela já conhece, e seu nível de desenvolvimento potencial, aquilo que ela é capaz de fazer com a orientação de alguém mais experiente. Para Vygotski, o processo de aprendizagem antecede o desenvolvimento e dessa assintonia decorre a ZPD ou área que corresponde ao potencial do aprendiz, aquilo que a criança pode aprender desde que lhe sejam dadas oportunidades. Sendo assim, a aprendizagem é constitutiva da nossa própria existência, pois aprendemos durante toda a vida e, no caso do ambiente escolar, é preciso atentar para o que o aluno já consolidou em termos de aprendizagem e conhecimento para que as intervenções pedagógicas sejam adequadas.

O segundo conceito refere-se à interação da criança com o “outro” ou um parceiro mais experiente, especialmente um adulto, facilitando a interiorização progressiva e estável de novas aquisições e estruturas cognitivas. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entendidas como os processos voluntários, as ações conscientes e os mecanismos intencionais, dependem de processos de aprendizagem.

Rogoff (1986, apud ALMEIDA, 2002) elenca cinco princípios gerais desse processo por ele chamado de “participação guiada”:

- (i) o adulto serve de ponte entre a informação familiar (conhecida) e a nova informação que a criança necessita para resolver um novo problema, por exemplo, ajudar a criança a encontrar ligações entre o que conhece e o que é necessário para lidar com uma nova situação;
- (ii) o adulto estrutura a tarefa em subtarefas ajustando o ensino às necessidades do aprendiz;
- (iii) o adulto vai transferindo gradualmente a responsabilidade para o aluno para que esse vá assumindo maior autonomia;
- (iv) o aluno tem um papel ativo na sua aprendizagem;
- (v) o adulto vai guiando tacitamente, ajustando as tarefas e os materiais às competências e necessidades do aluno.

Fino (2001) lembra que, na teoria de aprendizagem de Vygotski, como o aprendiz tem a possibilidade de agir em um nível mais elevado por meio da interação, ele interiorizará os processos, conhecimentos e valores que usa, quer os consiga identificar ou não no momento em que os usa.

Fitippaldi (2006) assevera que na perspectiva vygotskiana é fundamental que o professor ofereça ao aluno um ensino que vai um pouco além do que ele já consegue fazer sozinho, desafiando ou ampliando a construção de novos conhecimentos. Desse modo, a escola/o professor não pode ficar à espera do desenvolvimento intelectual espontâneo da criança, pois são as constantes interações do social (interpsicológico) e o individual (intrapicológico) por meio de instrumentos e signos culturalmente construídos que possibilitam a aprendizagem. Nesse processo de internalização, a linguagem desempenha um papel particularmente importante no processo ensino-aprendizagem, pois por meio da palavra é possível detectar o que o aluno já domina (nível de desenvolvimento real) e o que está prestes a dominar com a ajuda de alguém mais experiente (nível de desenvolvimento próximo), possibilitando a intervenção pedagógica, além de mudanças na forma de pensar e agir. Nesse sentido, a escola/o professor deve priorizar as interações aluno-aluno bem como aluno-professor de modo a promover tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento.

O ISD, ao mesmo tempo em que adere à abordagem vygotskiana, inclui de forma mais sistemática (BRONCKART, 1997/2003) o papel e as propriedades da atividade de linguagem no agir humano.

Cristovão (2001, p. 18) sintetiza o pensamento de Vygotski sobre a aprendizagem de uma língua estrangeira pontuando que:

a) ao aprenderem uma LE e um conceito científico em ambiente escolar, os alunos se valem dos conhecimentos que já têm de sua LM, dos conhecimentos sobre situações de seu cotidiano e de conceitos cotidianos adquiridos; b) ao se envolverem em atividades de linguagem em uma LE e estudarem um conceito científico, vivenciam um processo de conscientização que pode levar à aprendizagem do funcionamento dessas atividades em LM e podem reconstruir seus conceitos cotidianos baseados nas novas experiências; c) ao usarem seus conhecimentos em LM e conhecimentos de seus conceitos cotidianos como instrumentos para seu desenvolvimento potencial, podem reinterpretá-los, a partir de suas finalidades, para a LE e para os conceitos científicos.

Partindo da importância atribuída à linguagem nessa concepção de aprendizagem, torna-se igualmente importante explicitar o conceito de leitura adotado nesse estudo.

2.3 A LEITURA NO QUADRO DO ISD E ENSINO DE LE

É importante destacarmos aqui a concepção de leitura adotada, tendo em vista a análise de seqüências didáticas que privilegiam a leitura de textos em língua inglesa.

No contexto educacional brasileiro, desde a década de 70, o ensino de leitura tem sido foco de análises e diversas pesquisas, feitas especialmente pela Lingüística Aplicada, devido ao fracasso no ensino de leitura em língua materna e como um instrumento facilitador nas relações internacionais no caso da língua estrangeira.

Dentre as concepções de leitura²¹ que nortearam e norteiam o ensino, tanto de língua materna quanto de língua estrangeira, no Brasil, podemos destacar:

- a) leitura como decodificação - com raízes behavioristas, trata-se de um processo preciso e detalhado, em que o leitor é passivo e simples decodificador, centrando sua atenção apenas no texto, sem necessidade de se entender suas entrelinhas ou de se sintetizar as informações principais. O foco é extrair e/ou localizar informações explicitadas no texto, que se torna pretexto para o ensino descontextualizado da gramática. Kleiman (1989) cita como exemplos desse processo o modelo serial de Gough (1976) e o de processamento automático de LaBerge e Samuels (1976), cuja característica principal é sua limitação à microestrutura do texto, não considerando o contexto na compreensão do significado.

²¹ Outros exemplos de pesquisas que retomam as abordagens de leitura e que podem trazer mais informações sobre o assunto são Coscarelli (1996), Quaglia (2000), Santos (2006), Nardi (2006), Siqueira (2007), Labella-Sánchez (2007)

- b) leitura enquanto processo mental – desenvolvido por estudiosos da Lingüística e da Psicologia Cognitiva, trata-se de um modelo de leitura que leva em conta a memória, a compreensão, as inferências e o conhecimento prévio do leitor para dar sentido ao texto lido. O modelo psicolingüístico de Goodman (1976) é um exemplo desse modelo que compreende a leitura como “Um processo não linear, dinâmico na inter-relação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido” (KLEIMAN, 1989, p.30).
- c) leitura como processo interativo – o modelo interativo, segundo Kriegl (2002), não se centra nem no texto nem no leitor exclusivamente, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão. O leitor usa, simultaneamente, seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre o que lê.
- d) leitura na abordagem discursiva – é entendida como construção de sentido e parte da perspectiva dialógica²² bakhtiniana que tem os gêneros como objeto de ensino. Segundo Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), as principais vertentes das **abordagens sócio-discursivas** podem ser bem representadas pelas posições de Bakhtin, Adam, Maingueneau e Bronckart que contemplam a noção gênero como ação social.

Nesse estudo adotamos a concepção de leitura da abordagem discursiva em sua vertente sociointeracionista, também conhecida como **interacionismo sociodiscursivo (ISD)**, já apresentada anteriormente, que tem Vygotski como seu precursor e, conforme vimos em Machado (2005), toma a ação humana (verbal e não-verbal) como unidade de análise privilegiada. Machado (2005) aponta que no ISD o objetivo real do ensino/aprendizagem não é o de “ensinar gêneros”, mas o de tomá-los como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam.

²² O termo *dialógico* em Bakhtin se refere às relações que todo enunciado mantém com outros enunciados, quer sejam anteriores ou posteriores a ele

O objetivo real do ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem. (MACHADO, 2005, p. 258).

Nesse sentido, as mediações formativas, ou os procedimentos didáticos que adotam o ISD como base, devem ter como principal preocupação a formação da pessoa enquanto sujeito que possui uma estrutura psíquica que evolui historicamente.

Bronckart (2004) fala da importância da linguagem nos processos de interação social e de construção da cidadania por meio de atividades que levem os alunos a:

- a) analisar situações concretas onde possam ser identificados problemas de integração social e de cidadania;
- b) analisar ações efetivas da realidade onde esses problemas se manifestam através da coleta de elementos de seu conhecimento ou da sua consciência prática;
- c) trabalhar sobre esses conhecimentos ou consciência prática em dois diferentes sentidos: 1) levantar as características das ações como os motivos e as intenções de seus agentes, seus valores e normas sociais. Para isso, sugere-se o uso dos procedimentos de análise de ações do ISD²³, como forma de construir uma visão geral sobre as propriedades das ações e de seu contexto. 2) levar os alunos a produzirem (lerem), em contextos variados de ação e com diferentes gêneros, textos que estejam relacionados com os problemas identificados anteriormente, desenvolvendo nos alunos a competência discursiva sobre o tema, o domínio em relação à linguagem e as diversas concepções da integração social e da cidadania.

Segundo Bronckart (2004), guiar os alunos nesse tipo de atividade, refletindo com eles e ao mesmo tempo deixando espaço para que usem sua

²³ Os procedimentos de análise de ações mencionados pelo autor nessa etapa são os procedimentos de análise das condições de produção dos textos que podem ser encontrados em Bronckart (2003) capítulo 3.

criatividade e façam suas reformulações sobre o tema tratado pode contribuir para o desenvolvimento de capacidades reflexivas ou críticas de modo que se tornem sujeitos efetivos da reconstrução e da melhoria de processos e valores sociais.

Com base no panorama traçado até aqui e sem deixar de considerar a importância das demais abordagens, reafirmo o posicionamento teórico-metodológico desse estudo no quadro do ISD, adotando uma concepção de **leitura** que é tomada como **ação de linguagem**, isto é, uma atividade social onde há a interação de um sujeito leitor com o texto e a construção de sentido em um determinado contexto. O texto, por sua vez, está relacionado ao contexto sócio-histórico que o produziu e ao contexto do leitor no momento da leitura.

No caso da leitura, Dolz (1996) propõe três dimensões que devem ser consideradas pelo leitor: (a) a observação da estrutura do texto quanto aos aspectos lingüístico-comunicativos; (b) analisar a influência do contexto para a construção de significados; e (c) mobilizar as diversas **capacidades de linguagem** de forma a atualizar constantemente o seu sistema de conhecimentos. Isso corrobora o fato de que, para o autor, a leitura depende de um movimento conjunto e engrenado que permite que o leitor entenda e interprete as idéias do autor, identifique as idéias e informações centrais, faça as associações adequadas, use o processo de inferência de forma a relacionar as informações do texto com o seu conhecimento de mundo.

Transpondo esses conceitos, inicialmente desenvolvidos para o ensino da escrita em língua materna, para o ensino de LE, Cristovão (2001) considera que o processo de ensino-aprendizagem de leitura deve se servir do gênero como instrumento e deve se orientar para a compreensão das inúmeras situações de ação de linguagem associadas aos gêneros textuais envolvendo o aluno na aprendizagem de capacidades de linguagem²⁴ específicas para cada situação.

A autora, inspirada nas proposições de Pasquier e Dolz²⁵ (1996), elabora um *Decálogo para Ensinar a Ler em LE*, onde propõe que a leitura deve

²⁴ A definição do conceito de capacidades de linguagem será apresentada adiante.

²⁵ Os autores elaboraram dez orientações para o ensino da escrita intitulado “*Um Decálogo para Ensinar a Escrever*” onde destacam: 1) o trabalho com a diversidade textual; 2) abordar a produção de textos desde o início da escolaridade; 3) progressão em espiral, ou seja, opõe-se à progressão linear de aprendizagem; 4) partir do complexo ao simples para depois retornar ao complexo; 5) ensino intensivo ao invés de um ensino descontínuo; 6) utilização de textos sociais e não escolares; 7) atividade de revisão e reescrita; 8) método indutivo de aprendizagem; 9) regulação externa e interna e a regulação centrada no professor; 10) organização do ensino em seqüências didáticas.

levar em conta os seguintes aspectos:

- 1) **Leitura e ação de linguagem** – unidade psicológica que reúne parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático mobilizados pelo agente em uma intervenção verbal. De acordo com (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999) a ação de linguagem consiste em **produzir, compreender, interpretar** e/ou **memorizar** um conjunto de enunciados orais ou escritos.
- 2) **Leitura com base no ensino de gêneros e pluralidade de gêneros** – o ensino de leitura em LE deve ser organizado em função da aprendizagem de diferentes gêneros textuais tomados como instrumento de ensino-aprendizagem e orientado para a compreensão de variadas ações de linguagem a eles associadas. Tal compreensão deve se pautar por procedimentos específicos de acordo com o gênero ensinado.
- 3) **Leitura e Capacidades de linguagem** – De acordo com Bronckart e Dolz (1999), o termo *capacidade* relaciona-se à aprendizagem, exigindo do sujeito sua participação prática no processo. A leitura demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem, pois o sujeito mobiliza seus conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos e que se relacionam com as capacidades de linguagem para a construção do sentido do texto.
- 4) **Leitura e contexto de produção do texto e contexto de leitura** – O contexto de produção do texto, formado por elementos do mundo físico e do mundo sócio-subjetivo exercem uma influência decisiva tanto sobre os aspectos de construção textual como no processo de construção de sentido feito pela leitura. Nas atividades de leitura é necessário chamar a atenção dos alunos para os diferentes contextos de produção dos textos bem como para os diferentes contextos que podem produzir sentidos diferentes por meio da leitura.

- 5) **Leitura e uso de textos sociais** – Devem ser usados textos reais que circulam em esferas variadas da sociedade e não textos escritos com função didática. Para que o aluno tenha condições de analisar os diferentes discursos que estão presentes nesses textos, devem ser disponibilizados a ele recursos para compreender sua organização.
- 6) **Leitura e tipos de comparações construtivas** – Comparações entre gêneros na língua materna e na língua estrangeira, entre diferentes gêneros ou de gêneros do mesmo tipo em LE, podem servir como apoio para o ensino e a aprendizagem.
- 7) **Leitura e progressão em espiral** _ O ISD propõe uma progressão de aprendizagem em espiral de modo que o aluno reencontre o objeto de ensino em diferentes etapas da aprendizagem, com maior ou menor complexidade dependendo do gênero textual e sua composição. Assim, a educação se volta não só para as necessidades, mas para as possibilidades de aprendizagem.
- 8) **Leitura e Complexidade da tarefa** – O movimento a ser feito pelo leitor durante a leitura não parte de tarefas simples para tarefas complexas, mas ao contrário, parte do trabalho com o texto global para partes simples como os itens lexicais.
- 9) **Leitura e uso de recursos pedagógicos para mediação** – Por meio das interações e dos recursos de mediação disponibilizados pelo professor, o aluno pode desenvolver operações que contribuem para a construção da significação. Tarefas que envolvam a produção escrita como a construção de projetos e a elaboração de fichas de controle de leitura que podem auxiliar no processo de aprendizagem de leitura em LE.
- 10) **Leitura e processo colaborativo e método indutivo** – Os instrumentos lingüísticos explorados em um material são

exemplos de recursos que podem contribuir para a implantação do processo colaborativo. Seguindo o método indutivo, o professor pode criar oportunidades adequadas de aprendizagem, de modo que o sentido possa ser construído pelos sujeitos leitores inseridos em um determinado contexto de produção de leitura.

Considero a proposta de Cristovão (2001) para o ensino de leitura em LE de grande relevância para esse estudo e seus apontamentos serão retomados no capítulo de análise dos dados.

Labella-Sánchez (2007), por meio da análise de questões de vestibular, ratifica que mesmo que por questões didáticas as capacidades linguagem possam ser descritas e abordadas separadamente, elas são formadas por três níveis decorrentes da prática de linguagem (capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva) e ocorrem de forma engrenada, ou seja, são utilizadas concomitantemente. Segundo a autora a leitura envolve um sistema complexo, sendo que a compreensão ocorre pela produção de significados, por múltiplas leituras feitas por meio de processos inferenciais que levam em conta o meio sociocultural, as representações sobre o contexto físico da ação e as interações comunicativas.

“A engrenagem reserva vários implícitos que o leitor procura compreender, interpretar e atribuir novos sentidos por meio de seu conhecimento de mundo, pela situação que envolve a comunicação, que são características inerentes aos textos produzidos.”
(LABELLA- SÁNCHEZ, 2007, p. 77)

Após situar a concepção de leitura que guia esse estudo é importante observarmos como as atividades de leitura, na perspectiva teórico-metodológica adotada, podem ser guiadas por meio do uso de gêneros textuais no meio escolar.

2.4 O USO DOS GÊNEROS NA ESCOLA

A aplicação do sociointeracionismo na escola pode ser mais bem entendida através dos estudos realizados por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004), que apresentam uma das concepções mais importantes para a questão do ensino e aprendizagem de gêneros, bem como para elaboração de materiais didáticos dentro da perspectiva do ISD.

Esses autores retomam a visão bakhtiniana, segundo a qual a escolha do gênero se faz em função da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação, havendo uma relação entre meio e fim, que é a estrutura da atividade mediada.

Por serem entidades culturais intermediárias que nos possibilitam estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem, os autores afirmam que os gêneros podem ser objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem, embora isso requeira um trabalho mais demorado.

No ambiente escolar, o gênero pode ser o articulador entre as práticas e os objetos escolares, pois é através dele que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.

Contudo, para que um trabalho efetivo com o gênero seja implantado na escola, os autores lembram que é preciso levar em conta alguns aspectos importantes:

- a) definir objetivos precisos de aprendizagem que levem o aluno a aprender a dominar o gênero para conhecê-lo e melhor produzi-lo dentro e fora da escola, além de desenvolver capacidades de linguagem que sejam transferíveis para outros gêneros;
- b) colocar os alunos em situações de comunicação o mais próximas das situações reais de uso do gênero para que haja um melhor domínio e para que, ao mesmo tempo, todos saibam que outros objetivos também são contemplados

Todavia, quando o assunto é o ensino de gêneros na escola, duas questões um tanto polêmicas podem ser discutidas. A primeira diz respeito ao gênero enquanto objeto de ensino e a segunda diz respeito ao gênero enquanto

instrumento de aprendizagem de outros comportamentos.

De acordo com Schneuwly e Dolz (1999, p.10)

Toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma *transformação*, pelo menos parcial, do gênero para que estes objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões, etc. (grifo dos autores)

Entende-se, com isso que, a partir dos objetivos estabelecidos para o ensino, a ênfase dada ao gênero pode ser no sentido de tomá-lo como objeto de ensino e como instrumento para o desenvolvimento de outras capacidades. Os dois próximos subitens discutem melhor essa questão.

2.4.1 Gênero como Objeto de Ensino Escolar

Pelo fato de ser constitutivo da própria ação, o gênero pode ser tomado como um objeto de ensino na medida em que o aluno pode fazer novas descobertas de como utilizar gêneros de contextos que não lhe são familiares. Desse modo, o gênero pode passar de objeto de aprendizagem espontânea, que acontece naturalmente através do convívio social, a objeto de ensino escolar, através de uma definição sistematizada das características a serem ensinadas.

Ao ser tomado como objeto de ensino e de aprendizagem em si, os gêneros, especialmente os da esfera pública, tanto orais como escritos, deixam de ser um instrumento para a aprendizagem de comportamentos lingüísticos ou não-lingüísticos, e se tornam um objeto a ser dominado.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), ao entrar na escola, um gênero textual sofre um desdobramento, passando ao mesmo tempo a ser instrumento de comunicação e objeto de aprendizagem. Sendo assim, a escolarização do gênero suscita algumas transformações que podem ser controladas mais ou menos

conscientemente pelos parceiros de ensino e pelas restrições da situação didática. O ensino desses gêneros deve levar em conta as possibilidades de aprendizagem dos alunos, além dos objetivos do ensino.

Ao transpor didaticamente um gênero, a escola muda seu objetivo comunicativo, fazendo com que este não seja mais o mesmo, uma vez que foi retirado da sua esfera de circulação real. Assim, ele se torna um objeto a ser ensinado e, para que haja certo controle do que será ensinado, torna-se necessária a elaboração do que os autores denominaram de modelos didáticos de gênero²⁶. A construção desses modelos serve para que as dimensões ensináveis e os potenciais objetivos de ensino do gênero sejam explicitados. Tais objetivos de ensino são classificados como potenciais por serem as capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos o determinante principal do que deve ser ensinado ou não sobre determinado gênero.

O quadro abaixo sintetiza algumas idéias sobre o ensino de gêneros como objeto de aprendizagem:

O ensino do gênero como objeto :
1. tem como objetivo levar o aluno à maestria ou domínio do gênero em si;
2. centra-se no ensino das características regulares ou especificidades do gênero;
3. permite que transformações possam ser controladas por parceiros de ensino e pelas restrições da situação didática;
4. tem seu estudo guiado pelo exame das capacidades de linguagem dos alunos;
5. estabelece que a seleção das características regulares a serem ensinadas deve acontecer em função dos objetivos de ensino;
6. deve considerar a mudança de objetivo comunicativo de uma esfera real de
comunicação para a sala de aula, ou seja, o processo de didatização do gênero;
7. deve partir da análise de elementos ensináveis do gênero.

Quadro 3 – Apontamentos sobre o ensino do gênero como objeto.

2.4.2 Gênero como Instrumento ou Megainstrumento de Desenvolvimento

Em suas reflexões sobre o gênero, Schneuwly (2004) desenvolve uma tese onde afirma que “o gênero é um instrumento”, retomando o pensamento

²⁶ Uma leitura mais ampla sobre modelos didáticos de gêneros pode ser encontrada em Cristóvão (2001 e 2007).

marxista de que a aprendizagem não é mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondentes aos instrumentos materiais de produção, sendo assim, a apropriação de instrumentos de produção corresponde ao desenvolvimento de capacidades individuais. O autor explica que, na perspectiva do interacionismo social, a atividade é considerada como tripolar, ou seja, mediamos nossas ações por objetos específicos socialmente elaborados, frutos de saberes acumulados, chamados de instrumento. Esse instrumento pode fazer com que nosso comportamento se altere quando o utilizamos para mediar ou realizar ações, o que faz com que de um lado exista o instrumento material e, de outro lado, existam os esquemas mentais de utilização desse instrumento os quais podemos fazer uso em determinadas situações de ação. Os gêneros textuais, dessa forma, são tomados como instrumentos de mediação entre a pessoa e o mundo que a cerca.

Partindo do posicionamento de que o instrumento pode propiciar o desenvolvimento de capacidades individuais, o autor retoma a noção de atividade para o Interacionismo Social, que resumimos a seguir.

Para o interacionismo social a atividade é entendida como tripolar, ou seja, a ação é mediada por objetos específicos, elaborados sócio-historicamente através das gerações, transmitindo e alargando as experiências humanas. Dessa forma, os instrumentos estão entre o sujeito que age e o objeto sobre o qual ele age, determinando e guiando seu comportamento. Assim, se o instrumento sofre transformações, os comportamentos também se transformam.

Segundo Rabardel (1993 apud SCHNEUWLY, 2004), o instrumento ou ferramenta contém duas facetas: de um lado está o artefato material ou simbólico, isto é, um produto material existente fora do sujeito; de outro lado, do lado do sujeito, há os esquemas mentais de utilização do objeto. Para que o instrumento possa ser mediador é necessário que o sujeito se aproprie dele através dos esquemas de sua utilização. Durante esse processo de apropriação, novos conhecimentos são adquiridos e, com eles, novas possibilidades de ação.

Para Schneuwly e Dolz (2004), à medida que possibilita a comunicação e a aprendizagem, o gênero é considerado instrumento, pois o ser humano o usa para agir linguisticamente numa determinada situação definida por uma finalidade, um lugar social e por interlocutores específicos. Esse instrumento semiótico complexo é constituído por signos que levam em conta os conteúdos, a estrutura comunicativa e configurações específicas de unidades lingüísticas, o que

permite que seja chamado de (mega)instrumento, pois se trata de um conjunto de instrumentos que possibilitam realizar uma ação numa situação particular.

A partir dessas proposições, entendemos que saber agir em situações de linguagem diversas é apropriar-se dos gêneros como instrumentos e/ou megainstrumentos, portanto, seu contato no ambiente escolar pode facilitar o desenvolvimento de ações de linguagem em outros ambientes sociais.

Retomando a noção bakhtiniana de gêneros textuais, três elementos são considerados centrais:

- a) quando um sujeito escolhe um gênero, esta escolha é feita em função de alguns parâmetros, que constituem uma base de orientação da ação discursiva;
- b) essa escolha acontece no interior de uma esfera social que apresenta um conjunto de gêneros possíveis;
- c) mesmo sendo flexível, o gênero apresenta certas regularidades e uma estrutura composicional, ou seja, um plano comunicacional.

Sendo assim, o gênero, para Schneuwly, é um instrumento semiótico complexo que permite a produção e a compreensão de textos. Todos nós dispomos de um rico repertório de gêneros que parecem sempre ter estado lá para os adaptarmos à situação concreta. Dessa forma, os gêneros pressupõem as ações de linguagem possíveis, permitindo que outros esquemas de utilização possam ser concebidos tendo-os como organizadores globais.

Conforme já dito, essa observação levou Schneuwly a considerar o gênero como um “(mega)instrumento”, ou seja, uma configuração de vários sistemas semióticos que permitem agir de forma eficaz numa classe bem definida de situações de comunicação. Dessa forma, o gênero está inserido num sistema complexo que contribui para a existência da sociedade. Retomando o conceito bakhtiniano de gêneros primários – que se constroem nas trocas verbais mais espontâneas - e secundários – que aparecem nas situações de comunicação mais evoluídas e complexas – e, centrando suas análises no processo de desenvolvimento e reestruturação do sistema de produção de linguagem que ocorre durante o processo de escolarização, o autor propõe algumas hipóteses sobre os mecanismos de transformação dos gêneros primários em gêneros secundários,

sustentando que os primeiros são instrumentos de criação dos segundos.

Os gêneros vão se tornando mais complexos e autônomos²⁷ em relação à situação imediata de comunicação, o que pressupõe a construção de um aparelho psíquico de produção de linguagem mais complexo. A aparição dos gêneros secundários na criança é o início de um longo processo de reestruturação das operações de linguagem que só se constroem no curso do desenvolvimento.

Desse modo, valendo-me das palavras de Schneuwly e Dolz (2004, p, 51), os gêneros são “instrumentos de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade”, isto é, o gênero nos possibilita agir em situações de linguagem e uma de suas particularidades é que ele é constitutivo da própria ação.

Portanto, levar o aluno a apropriar-se desse (mega)instrumento, nas palavras de Bronckart (2004), pode servir de base, ou de exemplo, para que questões referentes à cidadania e à inserção social sejam abordadas na escola. Para o autor, o principal objetivo do ensino de gêneros não é apenas levar os alunos a uma maestria ou domínio do gênero em si, apenas como um objeto, mas sim, considerando as necessidades sociais atuais, contribuir para que os alunos examinem temas sociais, guiando-os em suas reflexões. O autor ainda enfatiza que refletir com os alunos sobre as coerções e sobre os pré-construtos sociais, dando espaço para que possam fazer suas reformulações e utilizar sua criatividade, significa dar espaço para que se coloquem como atores efetivos de reconstrução e melhoria da sociedade a sua volta. Nesse sentido, o ensino através do gênero pode contribuir para a transformação social. Contudo, para que o aluno seja levado a agir numa determinada forma de interação, é preciso levar em conta a aprendizagem ou o desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem, às quais nos deteremos na seção seguinte.

O quadro abaixo sintetiza algumas idéias sobre o ensino de gêneros como instrumento de aprendizagem:

²⁷ O termo autônomo aqui é entendido como distante da situação imediata de comunicação.

O ensino do gênero como instrumento:
1. leva o aluno a agir linguisticamente em situações diversas;
2. entende o gênero como constitutivo da ação de linguagem;
3. é tomado como base para se abordar problemas referentes à cidadania e à inserção social;
4. contribui para o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre temas sociais;
5. leva à reflexão sobre as coerções e os pré-construtos sociais;
6. leva a reformulações de conceitos;
7. exige o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Quadro 4 – Apontamentos sobre o ensino do gênero como instrumento.

2.4.3 Capacidades de Linguagem

Dolz e Schneuwly (1998) distinguem três ordens de capacidades de linguagem essenciais para a produção de um texto sobre uma situação de comunicação. São elas: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva. Essas capacidades são inseparáveis e podem se confundir no meio do processo de produção textual, sendo necessária, para diferenciá-las, a observação, a descrição e a análise do comportamento de linguagem dos alunos. Processos esses que pretendo demonstrar com a análise das seqüências didáticas produzidas e o resultados obtidos em sua aplicação.

2.4.3.1 Sobre as capacidades de ação

Segundo Dolz e Schneuwly (1998), a partir do surgimento da linguagem no ser humano, ele pode desenvolver suas capacidades de linguagem, pois as interações sociais o levam a descobrir modelos de interação padronizados que servem de suporte para a aquisição e utilização da linguagem. A aquisição de tais modelos o torna bem sucedido na comunicação e, a partir daí, ele passa a usar a linguagem também como instrumento de regulação das trocas.

Essa constatação levou os autores a supor que, através da linguagem, a criança não designa somente as coisas e os acontecimentos do mundo, mas ao mesmo tempo, ela age e aprende a representar em seus textos a

situação de comunicação na qual se encontra. Dessa forma, o interesse dos autores pelas capacidades de linguagem relativas a essas representações da situação de comunicação deve-se à possibilidade de estudo das bases segundo as quais o produtor de um texto se orienta, bases essas que são em parte representadas nos textos.

As capacidades de ação estão ligadas às adaptações do contexto e do referente e permitem, portanto, que o produtor adapte seu texto às restrições dos quadros de interação e às características dos conteúdos referenciais mobilizados na produção do mesmo.

Independentemente da complexidade da ação de linguagem, essas capacidades implicam três tipos de representações:

- a) representações relativas ao ambiente físico onde se realiza a ação (o lugar e o momento onde o texto é produzido, a presença (física) ou ausência de receptores);
- b) representações relativas à interação comunicativa: o estatuto social dos parceiros (os papéis assumidos pelo enunciador e pelo destinatário), o lugar social no qual se realiza a interação, o objetivo da interação;
- c) os conhecimentos sobre o mundo guardados na memória e que podem ser mobilizados na produção de um texto.

Os autores defendem que a escolha de um gênero de texto em uma dada situação de comunicação também pode ser parte integrante das capacidades de ação, podendo acontecer em função da situação de comunicação que é parcialmente livre, uma vez que o gênero como instrumento deve poder ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a um objetivo dado em uma situação dada.

2.4.3.2 Sobre as capacidades discursivas

Fazer uso das capacidades discursivas significa mobilizar modelos discursivos necessários para a produção de um texto. A escolha do gênero

compreende o que Bronckart (1997/2003) chama de gestão da infra-estrutura geral do texto, ou seja, a escolha dos **tipos de discurso** _ interativo, teórico, narrativo_ e dos **tipos de seqüência** _ narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal _ formando um todo compreensível em uma composição única dessas variantes que podem se apresentar agrupadas ou justapostas.

Em relação aos tipos de discurso, o ISD se baseia principalmente nos estudos Simonin-Grumbach (1975)²⁸ que tenta formalizar as operações de linguagem subjacentes aos planos enunciativos do texto e identificar suas formas lingüísticas, denominando-as de *tipos de discurso*. O ISD prolonga esses apontamentos sob dois aspectos ao afirmar que realizamos operações de linguagem onde intervêm duas decisões binárias, uma da ordem do **narrar** e outra da ordem do **expor**.

Em relação às seqüências, o ISD se baseia nas pesquisas de Adam (1992)²⁹, entre outras, que propôs uma organização textual baseada na noção de seqüências, unidades estruturais relativamente autônomas onde diferentes tipos podem ser combinados e articulados na organização de um texto.

Além dos tipos de discurso e dos tipos de seqüências, a produção de um texto implica em escolhas e elaboração de conteúdos, isto é, o domínio de dois subgrupos de capacidades discursivas, sendo o primeiro da ordem da **infraestrutura textual** e o segundo da ordem do **conteúdo**.

A infraestrutura textual impõe sua forma ao que se pode chamar de texto. Este, por sua vez, é criado pela combinação de conhecimentos, lembranças, sentimentos de novos conteúdos ou articulados de maneira nova e imprevisível aos conteúdos já vistos. Sendo assim, os conteúdos já vistos procuram sua melhor forma de expressão, contribuindo para o surgimento de formas canônicas do gênero, ou seja, os conteúdos são produtos da elaboração do texto em um gênero.

²⁸ SIMONIN-Grumbach, J. "Pour une typologie des discours". In: KRISTEVA, J.; MILLER, J. C.; RUWET, N. (Eds). **Langue, discours, société. Pour Emile Benveniste**. Paris: Seuil, p. 85-121.

²⁹ ADAM, J. M. **Les textes**: types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

2.4.3.3 Sobre as capacidades lingüístico-discursivas

Estas capacidades estão ligadas ao domínio das operações psicolingüísticas e das unidades lingüísticas necessárias para a materialização lingüística do gênero, isto é, os autores referem-se precisamente às operações implicadas nas produções textuais. Essas operações aparecem divididas em quatro subgrupos relacionados à(s):

- a) **textualização**, onde podemos distinguir dois tipos de operações: a) as operações de conexão e de segmentação (elas explicitam os diferentes tipos de organização do texto: a articulação entre as partes, os segmentos de discurso e as intervenções; a separação, as ligações ou a integração entre os enunciados, os períodos e as frases); e b) as operações de coesão nominal e verbal (a utilização de repetições de uma unidade-fonte do texto através de sintagmas nominais ou pronomes);
- b) **gestão das vozes enunciativas e modalização** - a primeira rege a relação entre as diferentes vozes que podem aparecer em um texto: a voz do autor, dos personagens de uma história, vozes de outros personagens, etc.; enquanto a segunda está ligada aos comentários ou avaliações produzidas sobre o conteúdo temático pelo autor, pelos personagens ou por outros personagens citados no texto, podendo ter o valor de verdade, exprimir obrigação, apreciação, etc. Para o estudo das vozes enunciativas e da modalização, o ISD se inspira nas pesquisas de Genette (1972)³⁰ sobre instâncias enunciativas e na teoria dos mundos de Habermas (1987)³¹.
- c) **operações de construção dos enunciados** - essas operações estão relacionadas aos conceitos de oração e período e se fundamentam nos conceitos de Berrendonner e Reichler-

³⁰ GENETTE, G. **Figures III**. Paris: Seuil, 1972.

³¹ HABERMAS, J. **Théorie de l'agir communicationnel**. Paris: Fayard, 1987. T.I et T.II

Béguelin(1989)³² para os quais a oração é uma unidade de comportamento que introduz uma mudança na condição ordinária da memória discursiva³³ dos interlocutores, podendo combinar elementos lingüísticos e não-lingüísticos. O enunciador pode reunir e organizar frases entre elas em períodos marcados pela entonação que, por sua vez, pode interferir em sua memória discursiva.

- d) **escolhas lexicais** - constituem um grupo de operações em interação com os demais grupos. É interessante atentar para a maneira como essas escolhas afetam o modo de organização dos itens lexicais na memória dos locutores, as operações de coesão nominal, a modalização e a própria situação de comunicação do gênero.

De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p.34), as diferentes capacidades de linguagem constroem-se em interação, sem que se possa falar de domínio ou de precedência de uma sobre as outras. Além do mais, o desenvolvimento dessas capacidades de linguagem leva a uma aprendizagem social antes mesmo de um processo de aquisição natural, desde que articulado ao ensino dos discursos. As capacidades de linguagem mobilizadas por uma pessoa sejam elas relativas à produção oral, escrita ou de compreensão, estão geralmente emaranhadas no quadro de realizações de atividades de linguagem e precisam ser adaptadas a uma situação precisa.

Por meio das capacidades de linguagem apresentadas, os autores nucleares do ISD fazem referência aos conhecimentos necessários para que um aluno/aprendiz possa interagir (com) e produzir um gênero numa determinada situação de comunicação. Para eles, uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar ou memorizar um conjunto de enunciados orais ou escritos, e toda ação de linguagem implica estas três capacidades por parte do sujeito, por isso, os autores desenvolvem a tese de que o gênero deve ser utilizado como meio de articulação para o desenvolvimento de capacidades de linguagem,

³² BERRENDONNER, A.; REICHLER-BÉGUELIN, M. J. Décalages; les niveaux de l'analyse linguistique, Langue française, n. 81, p. 99-125, 1989.

³³ Termo usado para explicar o aumento progressivo dos saberes compartilhados pelos interlocutores durante sua interação verbal.

relacionando- as às práticas sociais e aos objetos de ensino escolar.

As finalidades sociais do ensino requerem um trabalho específico de desenvolvimento dessas capacidades de linguagem, pois elas proporcionam domínios diversos tanto em relação à linguagem como objeto de aprendizagem, como em relação à linguagem enquanto instrumento a serviço da reflexão do homem sobre sua relação com o mundo e consigo mesmo. Sendo assim, analisar as capacidades de linguagem dos alunos pode fornecer uma melhor compreensão, por parte do professor e por parte dos próprios alunos, sobre as transformações que ocorrem ao longo da aprendizagem.

Os autores defendem a observação das capacidades de linguagem antes e durante o trabalho com gêneros textuais, realizado por meio de seqüências didáticas, cuja definição será apresentada na próxima seção, alegando que as capacidades inicialmente apresentadas pelos alunos acerca de determinado gênero é o que deve guiar a chamada transposição didática, ou seja, a adaptação dos elementos ensináveis do gênero às atividades didáticas.

2.5 TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Para Dolz e Schneuwly (1999), as análises sobre a transposição didática privilegiam o estudo dos textos pedagógicos e as transformações que estes últimos exercem sobre as situações didáticas.

Machado (1997), inspirada nos autores acima, refere-se ao conceito de transposição didática como sendo as mudanças que um determinado conhecimento sofre para que possa ser ensinado, passando, para isso, por várias transformações, rupturas e deslocamentos que a autora classifica como: conhecimento científico, conhecimento a ser ensinado e conhecimento efetivamente ensinado.

O diagrama a seguir expande os processos apresentados por Machado (1997) partindo das formações sociais que elaboram conhecimento por meio de atividades práticas e ações de linguagem espontâneas, dando origem a diversos tipos de gêneros. A partir de estudos científicos, **conhecimento científico**, sobre transposição didática de gêneros, estes são transformados em conhecimentos

pedagógicos e materializados através dos materiais didáticos ganhando o status de **conhecimento a ser ensinado**. A partir do momento em que tais conhecimentos são utilizados em situações concretas de ensino como na sala de aula, os mesmos ganham o status de **conhecimento efetivamente ensinado**, podendo ser apropriado pelos alunos e usado em novas ações de linguagem.



Figura 2 – Processo de transposição didática.

Segundo Cristovão e Nascimento (2005, p.47),

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

Contudo, o processo de transposição didática da noção de gênero textual é complexo e enfrenta inúmeras dificuldades, algumas das quais serão apresentadas a seguir.

2.5.1 O Material Didático e as Dificuldades de Transposição

Partindo da análise da transposição didática em três diferentes níveis: (i) o do conhecimento científico; (ii) o do conhecimento a ser ensinado e (iii) o

nível do sistema didático, Machado (1997) examina algumas dificuldades que podem ocorrer durante o processo de transposição didática.

Segundo a autora, no primeiro nível, o do conhecimento científico, dois problemas podem ocorrer: a) o ocultamento do processo de descoberta, que ocorre por haver um efeito de despersonalização e de descontextualização da descoberta científica; e b) a questão da legitimidade, que ocorre pelo fato de o conhecimento científico na área do ensino de línguas ainda dispor de teorizações particulares freqüentemente contestáveis, implicando em posições epistemológicas marcadas por diferentes idéias em diferentes momentos históricos.

No segundo nível de transposição, o do conhecimento a ser ensinado, algumas questões problemáticas a serem lembradas são: a) o predomínio dos objetos sobre os objetivos; b) a falta de estudos sobre diferentes práticas verbais; c) a reificação dos objetos de conhecimento; d) a compartimentalização do conhecimento e e) a necessidade de teoria sobre ensino-aprendizagem.

O primeiro problema pode ocorrer no momento da escolha dos objetos de conhecimento científico a serem ensinados, pois, muitas vezes, são apresentados nos documentos prescritivos oficiais em forma de uma lista de conteúdos a serem ensinados e não são interpretados conforme a realidade onde serão aplicados.

O segundo problema se refere à falta de estudos sobre diferentes práticas verbais uma vez que elas são imprescindíveis para o trabalho com a linguagem, submetendo o ensino ao senso comum e à ideologia³⁴.

O terceiro problema, o da reificação dos objetos de conhecimento, diz respeito à separação ou ao recorte de uma parcela do conhecimento científico para a elaboração de programas escolares e de livros didáticos. O que se observa, muitas vezes, é que o que ainda é considerado uma hipótese no campo científico acaba ganhando status de verdade absoluta nos materiais didáticos, por isso é necessário o cuidado com o empréstimo de conhecimentos teóricos.

A quarta questão, ou problema, está ligada ao princípio da pertinência da escolha de quadros teóricos para a transposição para a sala de aula, pois, tais escolhas devem levar em conta, principalmente, as finalidades e os

³⁴ O termo ideologia está sendo entendido aqui, no sentido althusseriano, como um sistema de representações que se distinguem da ciência, dando prioridade à função prático-social ao invés da função teórica.

objetivos escolares.

Passando ao terceiro nível de transposição, o nível do sistema didático, foco desse trabalho, apontamos a observação feita por Érnica (2004) de que as ferramentas podem estar em descompasso com o universo de representações culturais dos alunos e de suas famílias e que a escolha adequada de ferramentas de ensino determina, portanto, a qualidade das ações de linguagem e do agir humano no ambiente educacional e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Como proposta para superar algumas das dificuldades encontradas na transposição didática de gêneros textuais para o ensino escolar, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam um procedimento chamado seqüência didática. Entretanto, antes da elaboração de uma seqüência didática, os autores propõem a construção do que denominam “modelo didático de gêneros”³⁵ onde se analisa um conjunto de textos pertencentes ao gênero bem como os estudos existentes sobre ele sob três aspectos ou princípios:

- a) princípio da legitimidade (referindo-se ao conhecimento científico elaborado por especialistas);
- b) princípio da pertinência (referindo-se às capacidades dos alunos, aos objetivos da escola e aos processos de ensino aprendizagem);
- c) princípio da solidarização (trata-se de tornar coerentes os conhecimentos em função dos objetivos).

Considerando que o sistema didático é constituído pelo triângulo professor/aluno/conteúdo, o material didático é a ferramenta de que o professor dispõe para transformar de forma prática as ações de seus alunos, levando-os à aprendizagem. Dentro desse sistema, os princípios da pertinência e da solidarização parecem ser primordiais para o processo de transposição, já que a compreensão do âmbito geral para o específico é fundamental para o estabelecimento de objetivos específicos de ensino, entendido aqui não como uma tarefa “nobre” do professor ou um exercício intuitivo de sua criatividade, conforme afirmam alguns, mas como a porta para uma prática compromissada com as transformações sociais.

³⁵ Segundo os autores, no modelo didático de gênero explicitam-se os conhecimentos implícitos do gênero, ou seja, trata-se de uma síntese com um objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores bem como evidenciar as dimensões ensináveis do gênero, como base nas quais várias seqüências didáticas podem ser produzidas.

Cristovão (2001), analisando os critérios utilizados por vários autores acerca da análise e seleção de material didático, faz referência às pesquisas de Allwright e Cunningsworth, dentre outros. O primeiro discutiu o papel que os materiais de ensino têm preenchendo as chamadas 'deficiências' do professor e proporcionando a diferença quanto ao conteúdo. Para ele, os materiais podem somente contribuir para o estabelecimento de objetivos e de conteúdos, pois é na interação com os participantes que estes podem ser determinados. Já o segundo afirma que a escolha de um livro didático é importante para que se estabeleça uma estrutura útil, uma seqüência e um conteúdo de linguagem, mas ressalta que o livro deve ser usado seletivamente e suplementado por outro material sempre que se considerar desejável.

Complementar o livro didático, conforme sugere Cunningsworth (1995 apud CRISTOVÃO, 2001), parece ser uma atitude coerente e pertinente à realidade de nossas escolas que convivem constantemente com a falta de recursos, não deixando aos professores muitas opções para o trabalho didático devido às limitações do próprio sistema escolar como carga horária e rotatividade de professores e também se levando em conta a situação sócio-econômica de grande parte dos alunos.

Assim, a função assumida pelo livro didático é a de apoio pedagógico cabendo ao professor a seleção ou elaboração de recursos para sua complementação, podendo não apenas ser o espaço para um trabalho mais condizente com os princípios e os objetivos propostos nas diretrizes curriculares, mas como oportunidade para o aprimoramento da criticidade do professor. Contudo, a seleção de livros didáticos é cerceada não apenas pela falta de critérios, mas pelas condições econômicas dos alunos, que acabam determinando o que pode ou não ser adotado, comprometendo seriamente a qualidade e a eficácia desse importante instrumento mediador da aprendizagem.

Além das colocações feitas por esses autores, diferentes perspectivas teóricas formam o cenário brasileiro de ensino de línguas estrangeiras e influenciam diretamente não só a escolha como a elaboração de materiais didáticos.

Cristovão (2001) defende a possibilidade de organizar o ensino de LE com base em gêneros de texto como instrumentos que constituem nossas ações de linguagem e aponta os modelos didáticos de gêneros como instrumentos eficazes

para a avaliação de material didático. Minha pesquisa se coloca como uma extensão dos trabalhos da autora no sentido de corroborar com seus apontamentos e transpor esses conceitos para a sala de aula por meio da aplicação de seqüências didáticas em torno de gêneros textuais para o ensino de LE. Porém, antes de tratarmos das especificidades desse estudo, vejamos algumas particularidades desse modelo de transposição.

2.5.2 A Seqüência Didática (SD)

O ISD postula que a ação de comunicar-se, de forma oral ou escrita, pode e deve ser ensinada de forma sistemática por meio de um procedimento chamado “seqüência didática”.

Conforme a definição dada por Dolz, J. ; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004, p.97) uma seqüência didática é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” que apresenta algumas características que possibilitam aos alunos o acesso às práticas de linguagem novas ou de difícil domínio.

Uma seqüência didática estabelece relações entre dois pontos: 1) um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e 2) instrumentos que facilitam essa apropriação. Sendo assim, seu propósito é confrontar os alunos com os gêneros textuais e, ao mesmo tempo, dar possibilidade para que os mesmos possam reconstruir os gêneros de modo a se apropriarem deles.

Essa reconstrução por parte dos alunos ocorre graças às especificidades dos gêneros que são objeto de aprendizagem, às capacidades de linguagem dos alunos e às estratégias de ensino propostas na seqüência didática. Desse modo, os autores recomendam que o trabalho escolar seja realizado sobre os gêneros que o aluno não domina ou não o faz de forma satisfatória, sobre os gêneros de difícil acesso pela maioria dos alunos e sobre aqueles da esfera pública e não privada.

Os mesmos autores apresentam um esquema da seqüência didática que é composto por: a) apresentação da situação de comunicação; b) produção inicial; c) módulos; e d) produção final.

A **apresentação da situação** é o momento onde se apresenta aos alunos o que se pretende desenvolver ao longo ou ao final do trabalho, por exemplo, a produção de um gênero ou a solução de um problema de comunicação.

Na **produção inicial**, os alunos realizam atividades que revelam suas representações sobre uma situação de comunicação dada. Para isso, os mesmos devem contar com o conhecimento que já adquiriram sobre um determinado gênero em seu convívio social. Esse tipo de avaliação diagnóstica permite ao professor saber de que ponto deve começar o trabalho com o gênero e em que medida pode aprofundar o trabalho didático, enquanto o aluno pode se conscientizar de suas dificuldades com relação a tais formas de comunicação. Nesse início, são definidos os aspectos que precisam ser trabalhados para que o aluno desenvolva suas capacidades de linguagem.

Os **módulos** (atividades) são os instrumentos utilizados para que o aluno supere suas dificuldades com o gênero de forma gradual, pois neles diferentes elementos constitutivos do gênero são decompostos em partes para serem estudados mais detalhadamente. Esses módulos devem ser apresentados num movimento que vai do complexo para o simples e voltando ao complexo novamente, isto é, devem apresentar atividades diversificadas de observação e análise de textos, produções textuais simplificadas, além de conterem uma linguagem de fácil compreensão.

Ao final do trabalho com a seqüência, o aluno vai realizar ou finalizar uma **produção final** onde, depois de realizar atividades simplificadas, volta ao complexo retomando, confrontado e (re)construindo os conhecimentos e conceitos trabalhados nos módulos.

Além sugerirem esse modelo de organização Dolz, J. ; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004) também apresentam alguns princípios teóricos da seqüência didática:

- a) *escolhas pedagógicas* - possibilidades de avaliação formativa, motivação do aluno para escrever ou tomar a palavra, de forma que cada aluno tenha a chance de se apropriar do conhecimento;
- b) *escolhas psicológicas* – o trabalho de produção de textos deve enfatizar a representação da situação de comunicação, os conteúdos e a estruturação do texto; além de levar o aluno a

uma maior consciência de seu comportamento de linguagem através da proposição de diferentes instrumentos de linguagem;

- c) *escolhas lingüísticas* – utilizar instrumentos lingüísticos que permitam que o aluno perceba a língua através de formas diversificadas e adaptáveis a cada situação de comunicação através dos gêneros textuais, que por sua vez constituem o objeto do procedimento da seqüência didática.
- d) *finalidades gerais* – preparar o aluno para agir em situações gerais de comunicação, levando-o à consciência de seu comportamento de linguagem de modo a regulá-lo e avaliá-lo, além de criar representações da língua em situações de comunicação mais complexas.

Em resumo, para Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), uma seqüência didática pode ser caracterizada como um vai e vem constante entre atividades pedagógicas centradas nas diferentes capacidades de linguagem implicadas na maestria de um tipo de discurso dado. E essas seqüências de ensino podem ter como objetivo suscitar uma progressão sobre a aprendizagem dos alunos, progressão essa que pode ser dividida em quatro etapas: i) desenvolvimento de novas capacidades de ação; ii) desenvolvimento de capacidades discursivas específicas; iii) generalização das capacidades lingüístico-discursivas específicas e (iv) integração das diferentes ordens de capacidades.

Na primeira etapa, os alunos são confrontados com novas situações de interação, sendo levados a refletir sobre as características dessas situações e sobre as coerções que elas podem exercer na produção do texto. Eles são levados a produzir textos adequados às novas situações de linguagem, mobilizando capacidades discursivas e lingüístico-discursivas construídas pelas situações de interação já conhecidas e que parecem ser mais pertinentes para uma situação de interação determinada.

Na segunda etapa, o ensino centra-se na análise de um corpus de texto representativo do gênero. Aqui as atividades devem conduzir o aluno ao domínio de certas capacidades lingüístico-discursivas próprias ao gênero como valores temporais, mecanismos anafóricos, para então favorecer a interiorização das

características de seu “**modelo discursivo**” (grifo dos autores).

Na terceira etapa, a ênfase deve recair sobre aspectos comuns aos diferentes tipos discursivos como a planificação, conexão ou modalização, visando uma abstração ou generalização das capacidades lingüístico-discursivas antes construídas a partir de uma informação dada ou conhecida.

Na quarta etapa há uma preocupação com a problemática das situações de interação e em confrontar os alunos a um terceiro corpus. Aqui o foco centra-se na heterogeneidade constitutiva da maioria dos textos e o objetivo é mostrar que os gêneros textuais disponíveis no interdiscurso podem se organizar em tipos diferentes de discurso e que podem ser adaptados a uma situação de interação determinada.

Machado (2001, p.138), pontua que

a definição de seqüências didáticas é consensual, sendo elas definidas como um conjunto de atividades de ensino, integradas por um objetivo unificador, às diferentes dimensões constitutivas de um gênero específico, que são consideradas como ensináveis para um determinado nível de ensino.

Segundo a autora, esse conjunto de atividades guiadas por um objetivo geral, permite um trabalho que leve em conta tanto os conteúdos fixados pelas instruções oficiais, quanto os objetivos da aquisição do gênero, a variação de atividades e a adequação ao calendário escolar.

No contexto brasileiro de ensino de línguas, pesquisadores como Machado (1997), Cristovão (2001, 2007), Souza (2003), Guimarães (2006, 2007), Abreu-Tardelli (2007), entre outros, têm realizado e defendido trabalhos de transposição da visão sociodiscursiva para a sala de aula com uso de gêneros como (mega) instrumento de compreensão e produção de textos, assim como com a aprendizagem de capacidades de linguagem.

Cristovão (2001, p.26) afirma que a seqüência didática “apresenta-se como um todo coerente de módulos de atividades com adaptabilidade em função das situações de comunicação e das classes, [...] definindo as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas com o estudo do gênero”.

Guimarães (2006), ao analisar as produções realizadas por meio da aplicação de seqüências didáticas para alunos da 3ª a 5ª série, pontua que esse

trabalho trouxe avanços no ensino de língua portuguesa. Dando continuidade a suas pesquisas, Guimarães (2007, p.12) afirma que “os resultados da análise das produções dos alunos revelam transformações importantes em suas capacidades de linguagem” no que se refere às dificuldades apresentadas na organização de seqüências narrativas e no domínio do conteúdo temático do gênero trabalhado.

Embora a grande maioria das pesquisas brasileiras sobre o ensino baseado em gêneros textuais dentro da perspectiva sociointeracionista seja direcionada para o ensino de língua materna, o trabalho de Cristovão (2001, 2007) tem mostrado que o uso de seqüências didáticas organizadas em torno de gêneros pode proporcionar mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem de LE.

Essas pesquisas contribuíram em grande parte para minha decisão de embasar esse estudo nos pressupostos teórico-metodológicos do ISD, uma vez que se articulam com meu contexto de trabalho e com a necessidade de buscar alternativas para o ensino da língua inglesa de forma coerente com minha realidade.

De acordo com Machado (1997), os momentos privilegiados da transposição didática são os momentos em que se busca a solução para uma crise do ensino, onde, sobretudo, há uma insatisfação diante da constatação de fracasso escolar e necessidade de se adaptar e renovar certos objetivos, conteúdos ou métodos já desgastados.

É esse o momento vivido por nós, professoras de língua inglesa da rede pública, participantes do Projeto de Extensão Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas para a Educação básica (NAP/UEL), pois, no desenvolvimento de nosso trabalho defrontamo-nos com alunos desmotivados, com baixo rendimento e, muitas vezes, sem perspectiva de futuro, o que torna ainda mais complexo o estabelecimento e a concretização de objetivos de ensino em um trabalho que, muitas vezes, é idealizado e concebido por outros, mas não efetivamente realizado por nós, professoras.

Com base nos fundamentos até aqui expostos e, sem desconsiderar a validade e a importância de outras áreas que se dedicam aos estudos da linguagem, afirmo que a escolha do construto teórico-metodológico do ISD para minha pesquisa foi feita em função de o mesmo parecer adequado às necessidades apresentadas por meu contexto de trabalho apresentado no capítulo a seguir, e por possibilitar uma experiência de transposição didática que crie oportunidades ou espaços para que tanto eu como meus alunos possamos exercer um papel mais ativo e de transformação social por meio da LE.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, centro-me primeiramente na conceituação da pesquisa, para em seguida apresentar, conforme já mencionado no capítulo de introdução, informações sobre o contexto da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados, a descrição dos participantes, e, por fim, os procedimentos de análise dos dados, a descrição do material didático utilizado e das aulas onde este foi aplicado.

3.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA

Moita Lopes (1996) aponta algumas tendências de pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil as quais ainda se mostram atuais. Para isto, faz referência às pesquisas tradicionais como a investigação teórico-especulativa, onde a sala de aula é idealizada e a investigação é focada apenas no produto da aprendizagem de línguas. Em ambos os casos, o processo ensino/aprendizagem fica longe do alcance do pesquisador, dificultando sua investigação.

Com foco no processo de ensino/aprendizagem o autor identifica algumas tendências de pesquisa e destaca a pesquisa-diagnóstico, que busca investigar como a prática de ensinar/aprender línguas está sendo efetivamente realizada na sala de aula e a pesquisa de investigação, cujo foco é a investigação de uma possibilidade de se modificar a situação existente na sala de aula.

Segundo o autor, esses dois tipos de pesquisa revelam o uso de abordagens de pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, cuja preocupação está centrada no estudo dos processos sociointeracionais responsáveis pela construção da cognição, ligada ao movimento denominado professor-pesquisador, que pressupõem que o professor deixe de ser um consumidor dos resultados dos trabalhos de pesquisadores externos e passe a pesquisador de sua própria prática.

Moita Lopes (1996, p. 86) ainda afirma que:

Essa tendência é o que se chama de **pesquisa-ação**, que pode ser entendida de duas maneiras: a) como uma maneira privilegiada de gerar conhecimento sobre a sala de aula, devido à percepção interna do processo que o professor tem; e b) como uma forma de avanço educacional, já que envolve o professor na reflexão crítica do seu trabalho. (grifo meu)

Conforme Thiollent (2003, p.14),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a 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.

É nessa tendência que minha pesquisa pretende se inserir, pois é justamente a partir da coleta de dados do trabalho realizado com seqüências didáticas de gênero com uma das dezesseis turmas com as quais trabalhei no ano da coleta de dados, que me proponho a analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem e de valores sociais.

O estudo se classifica como pesquisa-ação de natureza qualitativa por se tratar da análise do resultado obtido em uma situação real de aprendizagem, tendo a professora da turma também o papel de pesquisadora. Contudo, é preciso ressaltar que análises quantitativas também foram realizadas para auxiliar no levantamento de informações relevantes para as análises qualitativas.

3.2 O CONTEXTO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no colégio estadual onde trabalho como professora do Quadro Próprio do Magistério (QPM) há três anos. O colégio está localizado no município de Londrina, no bairro Vila Siam, estado do Paraná, próximo ao centro da cidade e tem como vizinhança vários estabelecimentos comerciais e residências de classe média-baixa e média. É uma instituição que atende alunos de Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e Ensino Médio, ocupando o espaço de um

amplo quarteirão bastante arborizado. Contudo, as instalações se encontram em situação bastante precária, embora haja vários esforços por parte da direção, professores e funcionários para que esse quadro seja revertido e a escola passe por uma reforma.

Alguns problemas como indisciplina, baixa auto-estima e desinteresse pelos estudos são bastante comuns entre os alunos. Na disciplina de língua inglesa um dos problemas centrais se refere à falta de material didático, pois vários alunos não fazem fotocópia dos textos e também não se preocupam em copiar a matéria e organizar seu material de estudo.

Entretanto, apesar dessas e de outras limitações por ora não descritas, com um pouco de persistência de minha parte no sentido de encontrar caminhos alternativos para contornar eventuais mudanças de plano no período de coleta e por meio da conscientização dos alunos sobre a importância do estudo, tanto para eles e como para outros alunos que poderão se beneficiar com as possíveis aplicações dos resultados do estudo, contei com a colaboração de toda a turma.

Compreender as especificidades desse contexto é importante para uma melhor apreciação dos resultados obtidos e das limitações desse estudo.

3.3 INFORMAÇÕES SOBRE A COLETA DOS DADOS

Os participantes da pesquisa são um grupo de 30 alunos do terceiro ano diurno do Ensino Médio. Foi o primeiro ano em que trabalhei com esse grupo de alunos e, já no início do ano, pude notar que havia grande dificuldade em lidar com a língua inglesa por parte da maioria deles, mas, por outro lado, havia também um clima favorável e boa vontade.

Os dados foram coletados durante o segundo bimestre, início do terceiro e final do quarto bimestre de 2006. Durante o segundo e terceiro bimestres, foram coletadas as atividades referentes as duas SDs aplicadas, além da filmagem das aulas. No final do quarto bimestre, houve também entrevistas com três alunos escolhidos como participantes representativos ou sujeitos da pesquisa. Essa escolha se deu em função das limitações de tempo desse estudo.

Produções dos alunos	
Produção inicial	Referente a duas SDs trabalhadas durante o período das filmagens.
Atividades diárias (módulos)	
Produção final	
Entrevista	Após a aplicação das unidades

Quadro 5 – Coleta de produções dos alunos.

Com relação aos momentos de coleta de dados e sua duração podemos dizer que ela foi dividida em duas fases, de maio a agosto houve a aplicação das SDs e a filmagem das aulas e em novembro, a realização das entrevistas. Somou-se um total de dezoito aulas dadas, com duração de cinquenta minutos cada, e três entrevistas que duraram uma média de quinze a trinta minutos.

Período de coleta	maio – agosto /2006	Novembro /2006
	Aulas com as SDs	Entrevistas
Nº de aulas/ entrevistas coletadas	18	3
Duração	50 minutos cada	Entre 15 e 30 minutos
Frequência das aulas	2 vezes por semana	
Dias	Terça e sexta	Terça e sexta
Horário	Terça: 8:20 - 9:10 /Sexta: 9:10 –10:00	Durante hora-atividade

Quadro 6 – Período de coleta de dados.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Com relação aos procedimentos de análise de dados adotados, o quadro abaixo pode orientar de forma mais clara a discussão dos dados e a construção da argumentação, pois apresenta as três questões de pesquisa com as quais irei me ocupar, os dados e os respectivos procedimentos de análise a serem utilizados em busca de possíveis respostas às questões propostas.

Perguntas de Pesquisa	Dados	Procedimentos de análise
1) Como o material contempla as propostas do ISD de desenvolvimento de capacidades de linguagem?	<ul style="list-style-type: none"> - Seqüência didática 1: Are you connected? (gênero <i>home page</i>); - Seqüência didática 2: Have you ever entered a <i>blog</i>? (gênero <i>blog</i>) 	- análise do material em relação a: a) quais capacidades de linguagem a SD procura mobilizar ou desenvolver no aluno? e b) a classificação das atividades com relação aos seus objetivos, ou seja, a coerência interna das seqüências didáticas.
2) Quais capacidades de linguagem as produções dos alunos revelam?	- O material usado e produzido pelos alunos durante todas as etapas do trabalho;	- Identificação das capacidades de linguagem, ou outros conhecimentos, presentes nas atividades produzidas pelos alunos.
3) Até que ponto as capacidades de linguagem mobilizadas contribuem para o desenvolvimento de leitura crítica?	<ul style="list-style-type: none"> - SD <i>Home page</i> – atividades, produção inicial e final. - SD <i>Blog</i>: cartaz - apresentação da atividade 4f da seção Elementos do blog, referente ao cartaz sobre honestidade. - Entrevista realizada no final do ano letivo.) 	- análise interpretativa com base no conceito de leitura crítica assumida no trabalho.

Quadro 7 – Procedimentos de análise dos dados.

3.4.1 Plano Global das Seqüências Didáticas

As duas seqüências didáticas utilizadas nesse estudo foram elaboradas com o intuito de proporcionar o desenvolvimento de capacidades de linguagem e, com base nesse propósito, apresentam uma organização bastante semelhante. A seguir, apresento a descrição de cada parte do material, buscando fornecer um panorama de seus objetivos e atividades.

A SD que explora o gênero textual *home page* intitula-se “*Are you connected?*” e a SD sobre o gênero *blog* é intitulada “*Have you ever entered a blog?*” Nelas, as atividades são apresentadas em um tom de conversa informal como no discurso interativo, buscando proximidade com os alunos por meio da implicação.

Para atingir o objetivo de proporcionar espaço para o

desenvolvimento de capacidades de linguagem, as duas SDs estão divididas, em uma classificação mais ampla, em três partes, tendo a primeira o intuito de explorar o contexto de produção do gênero, a segunda, o plano textual global e, a terceira, a arquitetura textual.

O quadro seguinte apresenta uma síntese dessas partes fornecendo uma visão geral de sua estrutura.

		Are you connected? (<i>home page</i>)	Have you ever entered a blog? (<i>blog</i>)
Estrutura das SDs	Contexto de produção	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação da situação de linguagem; -Contexto físico e sociosubjetivo de produção do gênero: <ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento e inferências; - emissor; - lugar de produção; - momento de produção; - receptor; -papel social do emissor e do receptor; - Conteúdo temático; 	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação da situação de linguagem; -Contexto físico e sociosubjetivo de produção do gênero: <ul style="list-style-type: none"> - reconhecimento e inferências; - emissor; - data de publicação; - identificação do endereço; - papel social do emissor; - objetivos; - finalidades do gênero; - Conteúdo temático;
	Plano global textual	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos do plano textual global: <ul style="list-style-type: none"> - logotype; - window title; - menu; - privacy statement; - terms of use; - site map; - help; - publicity; 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos do plano textual global: <ul style="list-style-type: none"> - cabeçalho; - hora da postagem; - referência a lugar físico; - links; - imagem; -discussões de questões importantes;
	Arquitetura textual	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos textuais: <ul style="list-style-type: none"> - tipo de discurso; - escolhas lexicais; - forma verbal; - referência; - sintagmas nominais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos textuais: <ul style="list-style-type: none"> - tipo de discurso; -características do discurso interativo presentes no texto: implicação do emissor e do receptor por meio dos pronomes pessoais, frases exclamativas e interrogativas, imperativo, tempo dos acontecimentos;

Quadro 8 – Estrutura composicional das seqüências didáticas usadas na pesquisa.

3.4.2 Descrição da Seqüência Didática “*Are you connected?*” (gênero *home page*)

A primeira SD intitulada “*Are you connected?*” está organizada em torno do gênero textual *home page*. É importante ressaltar que a divisão das atividades não segue um critério pré-estabelecido, pois durante a elaboração da SD ainda não havia a preocupação com o estabelecimento de critérios de divisão de seções.

Com relação à escolha do gênero textual, houve consenso entre os participantes do Projeto de Elaboração de Material Didático, que se reuniam semanalmente para discutir e analisar suas produções, sobre a necessidade de se trabalhar com gêneros textuais digitais na aula de língua inglesa, pois, apesar da falta de recursos tecnológicos nas escolas onde a maioria dos integrantes atuava, essa poderia ser uma alternativa para promover ou ao menos sensibilizar o aluno para o letramento digital, ainda que com muitas limitações, principalmente a falta de um laboratório de informática.

Essa SD foi elaborada com os seguintes objetivos: 1) conscientizar sobre a importância de se saber interagir com o computador e 2) desenvolver a leitura crítica do gênero *home page* e reconhecer sua estrutura. Tais objetivos foram definidos a partir das discussões realizadas no grupo de elaboração sobre a possibilidade de usar o gênero textual na aula de LI para ensinar a língua e para abordar aspectos relacionados à inserção social de alunos que não têm contato com o gênero ou, se o têm, desconhecem certas especificidades, além da possibilidade de trocas de conhecimento com aqueles que já têm mais contato com *home pages* em seu dia-a-dia.

As atividades de 1 a 18, cujo foco é o desenvolvimento da capacidade de ação, têm a função de situar o gênero no tempo e no espaço e, para tanto, procura desenvolver a percepção de que o texto é um produto sócio-histórico e que seu contexto de produção também determina seu significado. Tais atividades começam com a apresentação da situação de linguagem trazendo uma tirinha, retirada de um site holandês, onde um homem das cavernas tem um vírus em seu computador. Em seguida, há um quadro com comentários em português sobre a necessidade do ser humano em criar novas formas de comunicação e sobre a

revolução tecnológica presenciada nas últimas décadas com o uso do computador.

As atividades de 1 a 5, escritas em inglês, objetivam levar o aluno a refletir sobre a importância de se saber usar o computador e, conseqüentemente, a Internet.

Depois disso, há um quadro explicativo, escrito em português, com informações sobre o armazenamento de informações na Internet e a função de uma *home page*, além de fazer um alerta para a necessidade de sabermos interagir com essa forma de comunicação enquanto instrumento que pode propiciar melhores oportunidades de participação social.

Após esse quadro, nas atividades 6 e 7, são explorados elementos mais específicos do contexto de produção da *home page* como a identificação do site ao qual pertence a *home page* e investigações sobre as primeiras representações dos alunos sobre o texto. Tais atividades são seguidas de um parágrafo sobre a necessidade e a importância do contexto de produção e apresentando a empresa criadora do site TeenFX.com, de onde foi retirada a *home page* em estudo.

Em seguida, temos um quadro cujo título é *Did you know that*, e cuja função é trazer informações sobre a forma como os computadores se comunicam na Internet, fazendo uma ligação com as atividades 8, 9 e 10 que exploram o endereço da *home page*, as extensões comumente usadas para definir a categoria dos sites e as formas usadas para a identificação do país de hospedagem.

As atividades de 11 a 18 ocupam-se do levantamento de informações sobre a identificação do lugar físico de produção e/ou o lugar de hospedagem da *home page*, o momento da produção do gênero, ou seja, seu ano de criação, as relações do texto com seu provável receptor, ou seja, a que grupo social ele pode interessar, as inferências do aluno, o contexto sociosubjetivo, ou seja, os papéis sociais do enunciador e seu público-alvo, as prováveis intenções do enunciador representadas no texto, a identificação do conteúdo temático de outras *home pages* através da análise de menus e os temas da *home page* estudada.

Nas atividades 19 a 21, são explorados os elementos constitutivos do gênero textual, ou seja, seu plano textual global com o propósito de desenvolver a capacidade discursiva. Para esta seqüência foram selecionados os seguintes elementos com base nos estudos de Araújo (2003): logotipo, título de janela, menu, política de privacidade, termos de uso, mapa do site, pesquisa, ajuda e publicidade.

A capacidade lingüístico-discursiva é explorada em uma seção específica intitulada Elementos Textuais. Suas atividades estão voltadas às escolhas lexicais que parecem apresentar determinadas funções discursivas no gênero *home page* e estão divididas de *a* a *f*. Nelas o aluno é levado a fazer observações com relação o tipo de discurso, à atribuição de qualidades positivas próprias do discurso publicitário, ao uso do imperativo para chamar a atenção do leitor e a alta densidade sintagmática (sintagmas nominais) presente nesse gênero textual.

Após o término das atividades, há uma ficha de leitura com alguns assuntos trabalhados ao longo da SD, devendo ser preenchida após a análise de outras *home pages* escolhidas pelos alunos. Em seguida, realiza-se a produção final onde os pontos trabalhados durante todo o processo são retomados. Nessa produção, há atividades que precisam ser respondidas em LI, porém a maioria delas pode ser respondida em língua portuguesa, pois o foco das atividades de forma geral está na leitura do texto em LI e não na escrita.

3.4.3 Descrição da Seqüência Didática “*Have you ever entered a Blog?*” (gênero *blog*)

Intitulada “*Have you ever entered a Blog?*”, essa SD apresenta uma estrutura similar à SD anterior no que se refere ao seu propósito de desenvolvimento de capacidades de linguagem, além de começar com uma produção inicial, passando às atividades da SD propriamente dita, e concluindo com uma produção final nos mesmos moldes da SD sobre o gênero *home page*.

A produção inicial explora o reconhecimento do gênero *blog*, o conhecimento prévio dos alunos com relação a texto, autor, data e local de publicação, elementos composicionais do texto, temas, elementos lingüísticos referentes a tempo verbal (presente, passado, futuro).

Quanto aos objetivos, ela foi desenvolvida com o propósito de levar o aluno a: 1) reconhecer algumas características do gênero textual digital *blog*; 2) refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências; 3) reconhecer alguns recursos lingüístico-discursivos que este tipo de escrita requer.

Essa SD, ao contrário da primeira, está organizada em seções. A primeira seção, *Discuss with your classmates*, investiga o conhecimento prévio do aluno acerca do gênero *blog* indagando sobre a necessidade de se anotar acontecimentos importantes da vida e os motivos para se realizar tais anotações, a necessidade de se possuir um diário, quais intenções podem levar as pessoas a relatar acontecimentos de suas vidas em diários, a privacidade desses relatos sobre a vida pessoal, a popularização e a necessidade de se ter um *blog* bem como as semelhanças e diferenças entre os gêneros diário íntimo e *blog*.

A segunda seção, *Knowing more about Blogs*, investiga o contexto de produção de um texto retirado de um *blog* específico. Essa seção traz informações sobre o surgimento do gênero textual além de uma série de oito atividades, numeradas de 1 a 8, sobre o contexto de produção do texto já citado.

Essas atividades levam à identificação do gênero a partir da observação do texto, ao levantamento de evidências que comprovem as observações feitas, à identificação de dados como: o autor, a data de publicação e o endereço do *blog*, o questionamento acerca do papel social do emissor, à identificação dos prováveis propósitos comunicativos do gênero, o levantamento de algumas características do gênero e sua associação com a questão da exposição e/ou exibicionismo da vida privada, assim como um posicionamento sobre essa questão.

A terceira seção, *Elements of Blog*, como o título sugere, trata do plano textual global do gênero e seu propósito é criar espaço para o desenvolvimento da capacidade discursiva. Nessa seção, são apresentadas algumas características do gênero *blog* como: cabeçalho, hora da postagem, ausência de referência ao lugar físico de onde se escreve (a não ser que essa informação esteja no corpo da história), presença de páginas hipertextuais (links), discussão e confissão de questões que serão lidas por outras pessoas, som e imagem. Em seguida, há quatro atividades que orientam para a identificação de elementos como cabeçalho, links e imagem, interpretação da imagem do texto associada ao *blog* e seu autor, o tema do *blog* (honestidade) e sua relevância social.

A quarta seção, intitulada *Talking about language*, privilegia o desenvolvimento da capacidade lingüístico-discursiva no gênero *blog*. A seção traz atividades sobre a comunicação mediada pelo computador e entendida como uma das práticas de escrita onde é possível se buscar no outro respostas a questões

subjetivas, trata da escrita sobre si e sobre o cotidiano e a que mundo discursivo³⁶ esta escrita pode pertencer, apresenta um quadro informativo com o título *Did you know that...* falando sobre a importância das escolhas lexicais e do tipo de discurso apropriado no momento da enunciação, apresenta o discurso interativo como o discurso escolhido pelo autor do *blog*, fala da implicação do autor no discurso interativo através da primeira pessoa do singular, fala da implicação do Outro, do receptor do discurso, no caso do *blog*, a referência feita pelo autor a seus leitores, formaliza os pronomes de primeira pessoa (I, my, me, myself) e de segunda pessoa (*you, your* e *yourself*), menciona a questão da entonação no discurso interativo e pelo uso de sentenças exclamativas e interrogativas e trabalha a questão temporal do discurso interativo com a presença de simultaneidade, anterioridade e posteridade ao momento da escrita.

Como fechamento da unidade há uma retomada das características do gênero textual *blog*, sua finalidade social e o tipo de discurso comumente utilizado, além de uma última seção intitulada *Time to think about...* que, com base o que foi visto na SD, traz questionamentos sobre o que pode ter levado o autor do *blog* a querer ter um *blog*, que recursos lingüísticos ele usa para se mostrar no texto e por que razão ele poderia querer falar de si para pessoas muitas vezes desconhecidas, e, finalmente, o que pode levar tantas pessoas a acessarem o *blog* de outras pelo mundo todo.

3.4.4 Descrição das Aulas com a SD do Gênero *Home Page*

1ª aula

A primeira aula foi dedicada à aplicação da *Produção Inicial*. Os alunos receberam uma fotocópia da *home page* do site *teenink.com* e algumas atividades explorando o gênero textual a ser estudado. A professora dá algumas instruções para que os alunos respondam com base no seu conhecimento prévio e pede para que todos respondam no prazo de uma aula. Os alunos se mostram interessados e/ou preocupados em responder as atividades. Alguns alunos têm

³⁶ Referem-se aos quatro mundos discursivos apresentados por Bronckart (1997/2003, p. 155).

dúvidas e a professora lhes dá explicações. Em seguida, a sala permanece em silêncio até o final da aula, quando alguns alunos não conseguem terminar todas as atividades e outros dizem que não sabiam responder.

2ª aula

Na segunda aula inicia-se o trabalho com os módulos da seqüência didática. A professora retoma a questão do que é gênero textual lembrando com os alunos alguns tipos de textos bastante utilizados em nossa sociedade, mostra a *home page* que será trabalhada na seqüência didática, questiona os alunos sobre que tipo de texto é esse bem como as respostas dadas por eles na produção inicial.

Após a leitura dos objetivos, os alunos interpretam a tirinha escrita em língua holandesa com a imagem de um homem das cavernas com um problema de vírus em seu computador. A partir daí, a professora fala da preocupação do ser humano com a tecnologia, orienta as próximas atividades, pede à turma que se divida em cinco grupos e responda a parte que trata da apresentação da situação de linguagem. Como as atividades estão em inglês, percebe-se a dificuldade da turma para entendê-las. As respostas são dadas em português e de forma bastante sucinta. Antes de iniciar a folha 2, a professora verifica oralmente as respostas dos alunos. Em seguida, a professora coloca no retro projetor a *home page* a ser analisada pela classe nas próximas atividades que são sobre o contexto de produção do gênero. Após verificar se todos terminaram, a professora corrige oralmente com a classe, recolhe as atividades e distribui as folhas 3 e 4. Alguns alunos reclamam sobre a quantidade de atividades, mas começam a respondê-las em grupo ou individualmente. A professora alerta para o fato de alunos não lerem os quadros explicativos, indo direto às atividades, o que acaba causando dúvidas. A classe parece interessada e as atividades sobre o contexto de produção do gênero parecem ter sido resolvidas com facilidade pela maioria dos alunos. Como não houve tempo para a correção, as atividades foram corrigidas na aula seguinte.

3ª aula

A terceira aula tem início um pouco tumultuado, pois os alunos que haviam faltado na aula anterior e não haviam recebido as folhas com as atividades foram até a mesa da professora para recebê-las, o que atrasou a retomada das atividades. Após todos os alunos se organizarem, a professora começa a correção

da folha 3 com a explicação da expressão *Did you know that*. Alunos e professora conferem as respostas até a atividade 15. A professora explica a atividade 16 sobre a intenção do produtor de um enunciado e sua relação com determinadas escolhas lexicais, alertando que para sermos leitores críticos devemos tentar entender quais são as intenções do produtor de um texto. A professora lê os enunciados das atividades das folhas 5 e 6, que exploram os temas da *home page*, explica como respondê-las e pede para que os alunos se sentem em duplas para que ela possa atendê-los melhor em caso de dúvidas. Após todos terminarem é feita a correção das atividades 16 a 18 com a turma que, em seguida, continua a responder as atividades 19 e 20 sobre a identificação dos elementos da *home page* em estudo. Alguns alunos levam mais tempo que o esperado para resolver as atividades, o que causa agitação na sala pelos que já terminaram. A professora então orienta para que cada grupo comece a responder simultaneamente diferentes atividades da seqüência didática conforme seu rendimento.

4ª aula

Nessa aula cada grupo deve escolher um representante para assumir o papel de professor da turma enquanto os demais alunos do grupo monitoram os colegas. Em função disso há uma preocupação maior em resolver corretamente as atividades e em escolher o representante do grupo. A preocupação geral é em relação à pronúncia das palavras em inglês. Apesar da demora, a atividade parece ter despertado o interesse dos alunos. O grupo 1, composto por quatro alunas, é chamado para dar início a sua apresentação. A professora lembra que o representante do grupo deve explicar como fazer as atividades, dar um tempo para que todos as façam e corrigi-las no final. Emanuele, a aluna representante do grupo 1, antes de iniciar suas explicações, esclarece uma dúvida de pronúncia e, um pouco nervosa, inicia a atividade 21, que explora o logotipo. Ela explica o que é o logotipo e onde este se localiza na *home page* estudada, pede ajuda a um voluntário na leitura da definição de logotipo em inglês e lembra que quem precisar de auxílio deve pedir ajuda às outras integrantes do grupo. Com o consentimento da turma, a aluna passar para a próxima atividade pedindo para que alguém leia a definição de *window title* que também está em inglês. Depois de esperar que a sala realize a atividade, a aluna faz a correção e a sala aplaude o grupo que por sinal faz uma boa apresentação. Na seqüência, a professora chama o grupo 2, composto por quatro

alunos, para que se organizem e comecem sua parte. Esse grupo se mostra desorganizado, pois ainda não entrou em acordo sobre quem será seu representante, até que um deles começa a explicar a primeira atividade que é sobre o *menu*. A sala começa a responder a atividade, porém o grupo continua bastante desorganizado até o final da aula.

5ª aula

A professora chama o grupo 2 para dar continuidade em sua apresentação. Nessa aula, outro aluno, André, que ainda não havia participado da apresentação, assume o papel de representante do grupo e os demais monitoram a sala. Apesar de sua timidez, André, chama a atenção da sala para dar continuidade às atividades, porém fala com voz baixa e a conversa não diminui. A professora e outros colegas precisam intervir para pedir silêncio. O aluno pergunta se alguém sabe onde está o *menu*, mas fica de costas para a turma, olhando para a imagem da transparência projetada no quadro, o que mostra sua dificuldade em lidar com a situação. Voltando-se para a classe novamente, ele pergunta se alguém poderia se habilitar a ler, carregando a pronúncia do R nas palavras, o que causa muito riso entre os alunos, porém essa forma de falar não parece intencional, e sim uma consequência de seu nervosismo. O mesmo espera o silêncio até que outro integrante do grupo chama a atenção da sala para que haja silêncio. Então, André, ainda um pouco perdido, ajoelha-se para não atrapalhar a projeção e retoma a aula.

A professora orienta para que ele leia as opções do *menu* lentamente e para que a classe as repita. Como não houve a participação de todos, a professora pede para que se repita a atividade de leitura em voz alta. Neste momento todos começam a participar. No final a professora elogia a classe. O aluno se levanta, se abaixa novamente e parece não encontrar um lugar apropriado, então pergunta se todos terminaram de copiar, ainda carregando o R, o que causa risos novamente, mas o aluno parece entrar na brincadeira rindo de si mesmo. A professora lhe dá novas instruções para a correção. Novamente o aluno mostra sua dificuldade em se posicionar ao lado do retro projetor até que outro aluno do grupo vai até o quadro para auxiliá-lo. Após a correção, o grupo é aplaudido, a professora agradece, elogia o grupo e pede para o grupo 3 se posicionar. O assunto desse grupo é a *privacy statement*, ou política de privacidade, e seu representante é o aluno considerado melhor em inglês pela turma, sendo o mais requisitado pelos

colegas para fazer leituras em voz alta durante as apresentações dos grupos. O aluno pede para que a turma repita o termo em inglês e explica sua utilidade em uma *home page* e como devem ser respondidas as cinco atividades seguintes sobre o assunto. Depois de alguns minutos, o mesmo faz a correção sem apresentar dificuldades, porém com notada impaciência, e a turma aplaude o grupo. O grupo 4 fala dos *terms of use* e do *site map*. A aluna representante do grupo consegue a atenção da sala e é bastante objetiva, suas explicações são claras e a turma não demora a responder. Após alguns minutos a aluna faz a correção das atividades e o grupo é bastante aplaudido. O grupo 5 fala das opções *search* e *help*. A representante também pede ao aluno que representou o grupo 3 para ler os trechos escritos em inglês. A aluna parece bastante descontraída e, com um bom domínio de classe, explica como devem ser feitas as atividades, conseguindo a participação de todos. Após a apresentação, o grupo é aplaudido, a professora comenta o desempenho dos grupos e pede para que todos entreguem as atividades das folhas 7 e 8.

6ª aula

A professora pede para que os alunos do grupo 6 expliquem a última parte dessa seção chamada *publicity*. O representante do grupo solicita que um aluno leia um pequeno trecho que está escrito em inglês e explique o que entendeu.

A turma tem dificuldade em identificar um *banner*, uma vez que não há a possibilidade de se observar a *home page* como ela realmente se apresenta na Internet, com suas imagens dinâmicas. Nesse momento a professora faz uma intervenção explicando algumas especificidades de um *banner*, o que faz com que os alunos consigam perceber que há diferenças entre este e um anúncio publicitário estático. Após a correção, o grupo é aplaudido, a professora novamente faz comentários sobre o desempenho da turma na atividade e retoma o gerenciamento da aula introduzindo a última parte da seqüência didática que são os elementos textuais explicando e conduzindo as atividades dessa seção, enfatizando as atividades sobre sintagmas nominais.

7ª aula

Nessa aula, a professora retoma a explicação sobre a estrutura dos sintagmas e pede para que a turma lhe dê exemplos. Aos poucos a turma começa a

demonstrar que entendeu a explicação dando exemplos e retoma as atividades iniciadas na aula anterior. A correção é feita no quadro pelos alunos. O tempo reservado para esta atividade era de aproximadamente quinze minutos, porém o tempo gasto pelos alunos foi mais que o dobro, tomando toda a aula e não restando tempo para a realização do trabalho com as *home pages* pesquisadas pelos alunos, cujo valor atribuído seria de 1,5. A atividade foi transferida para a aula seguinte à avaliação, pois, por uma questão de tempo para correção, atribuição de nota e entrega das mesmas na secretaria da escola, a avaliação não poderia ser transferida. A professora termina a aula lembrando novamente que todos devem trazer suas *home pages* na aula seguinte à avaliação e recolhe as atividades sobre sintagmas.

8ª aula

Essa aula foi reservada para a *produção final* ou *avaliação*. Os alunos responderam uma seqüência de atividades com base na fotocópia da *home page* do site *teenpeople.com*. As atividades seguiram os mesmos moldes da produção inicial, retomando o conteúdo trabalhado ao longo da seqüência didática, com atividades de exploração de leitura e reconhecimento de elementos comuns na constituição do gênero *home page* e a tranqüilidade dos alunos chamou a atenção durante a avaliação.

9ª aula

Essa aula foi dedicada à realização do trabalho de análise das *home pages* trazidas pelos alunos. Cada aluno deveria trazer duas *home pages* em inglês, selecionadas conforme sua preferência, para analisá-las em sala de aula, porém, mesmo depois de vários lembretes, a maioria dos alunos não trouxe os textos o que levou a professora a reorganizar o trabalho com a classe colocando os alunos em duplas e, até mesmo, emprestando textos da outra sala, que trabalhava com o mesmo assunto. Cada dupla recebeu uma ficha com campos a serem preenchidos após a leitura dos textos. Os encaminhamentos para as atividades não saíram conforme o planejado, nem com relação ao dia, nem com relação à participação dos alunos que não trouxeram os textos solicitados. Entretanto, apesar dos contratemplos, no momento da realização da atividade, as duplas parecem ter se interessado, pois, ao fazer a transferência de conhecimentos para outros textos do

mesmo gênero textual trabalhado, os alunos tiveram oportunidade de se deparar com variações que o levam a questionar o conhecimento adquirido e a ver o gênero não como um modelo acabado, mas como um instrumento semiótico em constante transformação. Mesmo com algumas dificuldades em lidar com um texto desconhecido, os alunos foram capazes de lidar com um gênero de texto complexo de forma bastante satisfatória.

3.4.5 Descrição das Aulas com a SD do gênero *Blog*.

1ª aula

Na primeira aula com a seqüência didática que explora o gênero *blog*, os alunos realizaram a produção inicial com atividades de leitura explorando as três capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva. O tempo reservado para a produção foi de uma aula. Diferentemente de quando fizeram a produção inicial sobre o gênero *home page*, os alunos se mostraram mais familiarizados com um texto autêntico mais longo do que estavam habituados anteriormente. Os alunos estavam bem mais calmos do que da primeira vez que fizeram este tipo de atividade e a aula transcorreu tranqüilamente.

2ª aula

Tendo analisado a produção inicial da turma, a professora começa a aula colocando no quadro a pergunta que é o título da seqüência didática - "*Have you ever entered a blog?*" e questionando seu significado. Os alunos a respondem corretamente, só ficam em dúvida com a palavra "ever". A professora pergunta sobre o texto da produção inicial, questionando que gênero era aquele, e a maioria da sala responde que se tratava de um *blog*. Alguns alunos dizem que pensaram que era uma *home page*, então a professora pede para aqueles alunos que conseguiram identificar o gênero explicarem o que é um *blog*. Estes respondem que se trata de um diário, de uma página pessoal na Internet. Então, a professora explica quais são os objetivos da SD, pede para que a turma se organize em grupos com quatro

alunos cada e respondam as atividades que fazem parte da apresentação de situação de linguagem que são sobre a necessidade de se anotar acontecimentos pessoais, de manter relatos da vida pessoal em segredo, de tornar públicas algumas particularidades pessoais e das semelhanças e diferenças entre os gêneros diário íntimo e *blog*, baseados no conhecimento de cada aluno sobre assunto. A professora discute as respostas apresentadas com os alunos e divide o quadro em duas partes cada grupo coloque algumas semelhanças e diferenças encontradas entre os dois gêneros. Os alunos mencionam que os dois gêneros falam sobre a vida e relatam fatos importantes do dia-a-dia, que o diário serve para relatar sentimentos mais profundos e íntimos onde só o escritor tem acesso, enquanto que o *blog* serve para o registro de trivialidades e qualquer um pode acessar. A seguir, a professora orienta para a exploração do contexto de produção do texto analisado nesta SD falando do surgimento do gênero textual *blog* e pedindo para que os alunos formem duplas e respondam a seção sobre o contexto de produção, enquanto isso, passa por todas as duplas esclarecendo dúvidas, normalmente relacionadas à interpretação das poucas partes escritas em inglês. Os alunos não conseguem terminar a tempo e as atividades são recolhidas para que sejam terminadas na aula seguinte.

3ª aula

A aula se inicia com uma breve revisão sobre os assuntos trabalhados na SD até então para dar início à exploração dos elementos do plano discursivo do gênero. Por preocupação com a questão do tempo, é a professora quem faz as leituras da parte introdutória do assunto, falando sobre as características que podem ser facilmente identificadas em um *blog*. Após a explicação, os alunos, respondem individualmente a atividade 1, que consiste em identificar e/ou grifar no texto os elementos do *blog*, e a atividade 2, que consiste em identificar as seções em que o *blog* se divide. Alguns alunos têm dificuldade em localizar as respostas, outros dizem que as atividades são muito fáceis e as respondem rapidamente. A correção é feita com a turma e, em seguida, a professora fala da questão da imagem como parte da construção do significado no texto. Os alunos discutem entre si o que a imagem do *blog* representa para eles, na atividade 3. Alguns demonstram dificuldade de interpretação e de construção de sentido, mas, de modo geral, todos conseguem estabelecer um sentido entre a imagem e o gênero

na qual ela se encontra. Trata-se de um menino usando roupas antigas e mexendo com algumas ferramentas. Quando questionada sobre o que a imagem pode representar, uma aluna menciona a idéia de particularidade, pois, um *blog* também é algo individual; um aluno fala da idéia de se estar construindo algo; outro aluno lembra que o *blog* tem várias ferramentas, entretanto nem todos querem dar sua opinião. Depois de mais alguns depoimentos, a professora orienta a turma sobre a atividade 4, que fala da discussão de questões humanas nos *blogs*. Essa atividade está dividida em quatro seções e isso gera confusão por parte de alguns. Quando a professora pede para que todos façam uma leitura silenciosa de um parágrafo do texto a turma toda reclama dizendo que não são capazes de ler em inglês, mas, mesmo assim, a professora insiste na atividade. A turma fica em silêncio e começa a ler. A professora pergunta o que os alunos entenderam sobre o tema discutido no *blog*. Alguns demonstram terem entendido, outros permanecem calados, mas demonstram por suas expressões que entenderam o tema. Em seguida, a professora pede para que sejam identificados os níveis de honestidade mencionados pelo autor. Embora haja dúvidas sobre o significado de algumas palavras, que são colocadas no quadro pela professora, a turma entende o que está sendo pedido e começa a responder por escrito. A professora no esclarecimento de com relação ao vocabulário. Por fim, os alunos devem retirar do texto a definição de honestidade dada pelo autor, explicá-la em português e dar sua opinião sobre a mesma, dizendo se concorda ou não e por quê. Os alunos começam a atividade já no final da aula e não conseguem terminá-la, então a professora pede para que todos terminem em casa.

4ª aula

A aula começa com a correção da tarefa de casa. A professora pede para que os alunos digam qual é a definição de honestidade feita pelo autor do *blog*. Aos poucos, alguns alunos começam a ler, ela escreve a definição no quadro e pergunta o que eles entenderam ou, que palavras dificultaram a compreensão. Em seguida, a professora mostra a fórmula de honestidade apresentada pelo autor e pede para que se encontre a definição mais apropriada em português. A professora explica que, da mesma forma que o autor do texto apresenta sua definição de honestidade, cada um deve criar, em inglês, sua própria definição, com o auxílio do dicionário, se necessário. A maioria da turma tenta fazer a atividade e alguns

começam a apresentar suas idéias e tirar dúvidas sobre o vocabulário. As primeiras produções de algumas alunas estão sem sentido. Após lerem o que fizeram, elas mesmas acabam percebendo onde precisam melhorar. Infelizmente, dois ou três alunos não se interessam pela atividade e acabam tumultuando a aula com conversas em tom muito alto, sendo necessário chamar sua atenção. O fato de a professora se sentar perto de cada aluno para atender suas dúvidas e fazer a correção de suas produções dá abertura para que os demais conversem, o que atrapalha o andamento da aula. Para solucionar esse problema, a professora explica as próximas atividades e pede para que todos as façam conforme forem terminando suas definições de honestidade.

5ª aula

Na seqüência da quarta aula, devido ao atraso da matéria e a alterações no calendário escolar, a professora de Biologia cedeu sua aula para que desse tempo de terminar a matéria para que a produção final pudesse ser aplicada a tempo para o fechamento das notas do segundo bimestre. Então, ao término da aula anterior, professora e alunos permanecem em sala e dão continuidade às atividades subseqüentes que fazem com que cada um analise se é honesto com sua família, amigos, consigo mesmo e com seu(a) namorado(a) e para que cada um considere um fato da realidade do nosso país que envolva honestidade e outro que envolva a falta de honestidade, fazendo um levantamento de suas conseqüências para nossa sociedade. Feitas as discussões com a turma, tem início outra seção da SD intitulada *Talking about the Language*. Essa seção trata dos elementos lingüístico-discursivos do gênero *blog*. A professora explica que as atividades abordarão a função da linguagem na comunicação e a participação do *Outro* no discurso, em seguida, orienta para que se formem grupos para responder as atividades da seção. Dessa forma, a sala se organiza e a professora consegue atender a todos individualmente, lendo com eles em voz alta suas definições de honestidade, questionando sobre seu sentido e apontando algumas adequações lingüísticas. Nos últimos minutos da aula, depois de atender a todos, a professora explica que cada aluno deve escolher uma imagem que represente sua definição de honestidade, produzir um cartaz usando sua criatividade e trazê-lo após duas aulas para apresentá-lo para a classe, valendo nota.

6ª aula

Nessa aula, a professora dá um tempo para que todos terminem as atividades sobre os elementos lingüístico-discursivos do *blog*. Durante a correção, pode-se observar que as atividades que tratam da função do gênero e que mencionam o mundo discursivo onde esse tipo de comunicação acontece são respondidas sem dificuldade. Já na atividade que trata do tipo de discurso adotado nessa situação de comunicação, nota-se que a maioria da sala não consegue responder e nem tem noção do que seja tipo de discurso. Então, a professora escreve no quadro a palavra *interativo* e pede para que analisem seu sentido. Aos poucos, a turma começa a construir sentido e entende a pergunta. As atividades sobre a implicação do autor no texto por meio dos pronomes *I, me e my*, sobre a implicação do Outro (leitor) no texto pela presença dos pronomes *you, your e yourself*; sobre a presença de formas exclamativas e interrogativas; sobre o uso do imperativo e dos tempos verbais fazendo referência a simultaneidade, anterioridade e posterioridade no texto são explicadas e os alunos se organizam em grupos para respondê-las. Ao dar o sinal, a professora pede para que todos terminem em casa para a correção na próxima aula.

7ª aula

Depois da correção oral das atividades da aula passada, onde nota-se que a maioria dos alunos conseguiu responder sem grandes dificuldades, a professora chama a atenção da classe para a última parte das SD, que traz um quadro sintetizando comentários sobre a função do *blog* e alguns dos seus elementos característicos trabalhados ao longo na SD. Esse quadro é apresentado em forma de complete para retomar o que foi trabalhado nas aulas anteriores. A professora e os alunos discutem o complete e mais três questões sobre o gênero e seu uso social. A primeira questiona sobre o que pode levar um jovem, como o autor do *blog* estudado, a querer ter um *blog*. A segunda leva à discussão da exposição da vida privada para pessoas desconhecidas e a terceira fala da possibilidade e do interesse de pessoas do mundo todo em acessar *blogs* de pessoas desconhecidas.

O mais interessante nessa discussão foi observar a forma como os alunos colocaram seus pontos de vista, pois houve espaço para diferentes opiniões, tanto de aprovação como de reprovação das atitudes de pessoas como o autor do *blog* e outras conhecidas por alguns alunos.

8ª aula

A aula começa com a turma bastante agitada, organizando seus cartazes. A professora pede para que cada aluno fixe seu cartaz ao redor da sala e se posicione ao seu lado. Em seguida dá as instruções para que cada aluno leia sua definição e explique que relação ou relações foram feitas com a imagem escolhida. Todos participam e se mostram bastante interessando tanto em se expressar com clareza como nas representações de suas colegas. Foi uma atividade onde houve participação bastante ativa da classe.

9ª aula

Essa aula foi reservada para a produção final que consistia de uma fotocópia de uma página do *blog* de uma garota de Hong Kong e uma folha com atividades explorando as capacidades de linguagem exploradas na produção inicial e, principalmente, ao longo da SD. Os resultados dessa produção foram mais satisfatórios do que os resultados da produção final da SD do gênero *home page*, trabalhada primeiro.

Fazendo uma retomada do que apresentei nesse capítulo concluo que a conceituação desse estudo como pesquisa-ação, o conhecimento do contexto de pesquisa, a forma como os dados foram coletados, a explicitação dos procedimentos de análise dos dados, a organização das seqüências didáticas elaboradas e a descrição das aulas em que tais seqüências foram aplicadas fornecem um panorama geral e servem de guia para a próxima etapa deste estudo, onde passo à análise e discussão dos resultados alcançados.

4 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 ANÁLISE DA ESTRUTURA DAS SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS EM RELAÇÃO ÀS CAPACIDADES DE LINGUAGEM E SEUS OBJETIVOS

Nessa etapa da análise busco responder a primeira questão de pesquisa. **O material está coerente com as propostas do ISD de desenvolvimento de capacidades de linguagem?**

Para responder essa questão examinei a estrutura interna das duas SDs _ *Are you connected?* (gênero *home page*) e *Have you ever entered a Blog?*(gênero *blog*) utilizando os seguintes critérios de análise: a) verificação de quais capacidades de linguagem, ou outros conhecimentos, a SD procura mobilizar ou desenvolver no aluno e b) classificação das atividades com relação aos seus objetivos, ou seja, a coerência interna de cada seqüência didática.

Os quadros ou tabelas a seguir mostram os resultados obtidos nas análises da estrutura interna das SDs e apresentam-se divididos em quatro partes: atividades propostas, capacidades de linguagem privilegiadas, outros conhecimentos privilegiados e relação e/ou coerência da atividade com os objetivos explicitados no início da SD.

A legenda a seguir apresenta o significado das siglas utilizadas nas análises.

CA Capacidade de Ação

CD Capacidade Discursiva

CLD Capacidade Lingüístico-discursiva BLI Busca e Localização de Informação CG Conhecimento Gramatical

CP Conhecimento Prévio

T Tradução

4.1.1 A Seqüência Didática - Are you connected? (*Home page*)

Na seqüência didática *Are you connected?*, as atividades foram elaboradas com o intuito de: (i) desenvolver consciência sobre a importância de sabermos interagir com novas tecnologias (o computador); e (ii) desenvolver leitura crítica do gênero *home page* e reconhecer sua estrutura. No entanto, observa-se que o segundo objetivo é composto por dois assuntos distintos, uma vez que desenvolver leitura crítica do gênero é diferente de reconhecer sua estrutura composicional, tratando-se, portanto, de assuntos distintos e sendo melhor separá-los nos quadros de análise.

4.1.1.1 Análise Da Produção Inicial (PI)

As atividades da Produção Inicial (PI) foram elaboradas com o propósito de identificar quais representações o aluno já tem sobre o gênero a ser estudado. Nessa primeira produção, o aluno recebe uma folha com atividades de 1 a 12 e outra com a fotocópia do texto de uma *home page*, não lhe sendo dado nenhum tipo de orientação prévia para a resolução das atividades, mas apenas a solicitação de que o mesmo responda o que souber individualmente. O que se observa com a análise das atividades dessa primeira produção é que a capacidade de linguagem mais explorada é a capacidade de ação. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de o objetivo da atividade ser a exploração do conhecimento de mundo do aluno, pois, mesmo este tendo que recorrer aos seus conhecimentos sobre a língua inglesa ou sobre a organização textual do gênero *home page*, a mobilização do seu conhecimento de mundo é foco de todas as atividades.

As atividades 2 e 8 podem mobilizar os três tipos de capacidades - ação, discursiva e lingüístico-discursiva - uma vez que não sabemos que tipo de conhecimento o aluno poderá mobilizar ao respondê-las. A questão 5 foi classificada como busca e localização de informação e não como capacidade de ação pelo fato de não estar articulada ao contexto, ou seja, não há ligação entre esta pergunta e a construção de sentido no texto. As atividades 11 e 12 foram classificadas como

exploração de conhecimento gramatical e tradução e não como capacidades lingüístico-discursivas por também aparecerem como questões isoladas, sem o estabelecimento de relação com a construção do discurso característico do gênero.

No que se refere à relação e/ou coerência das atividades com os objetivos da SD, o que se nota é o predomínio da preocupação com o reconhecimento da estrutura composicional do gênero em detrimento da preocupação com o primeiro objetivo estabelecido no momento da elaboração, o de desenvolver consciência sobre a importância de sabermos interagir com novas tecnologias.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Relação e/ou coerência da atividade com os objetivos da SD
1. Que gênero textual é esse?	CA		reconhecer sua estrutura
2. Como você chegou a esta conclusão?	CA+CD+CLD		reconhecer sua estrutura
3. De onde especificamente o texto foi retirado? Como você sabe disso?	CA+CD		reconhecer sua estrutura
4. Em qual país provavelmente este site está hospedado?	CA+CD		reconhecer sua estrutura
5. Em que ano este site foi criado?		BLI (Busca e localização de informação)	reconhecer sua estrutura
6. Observe o endereço desta <i>homepage</i> ? O que significa a extensão <i>.com</i> ?	CA+CLD		reconhecer sua estrutura
7. Este site é voltado aos interesses de que grupo social?	CA		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
8. Como você chegou a esta conclusão? Justifique:	CA+CD+CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
9. Que temas são abordados neste site?	CA+CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
10. Qual a sua definição sobre os elementos abaixo? E onde eles estão localizados no material que você tem em mãos? a) logotipo b) informações sobre o site c) o menu d) uma publicidade e) caixa para pesquisa f) ajuda g) termos de uso	CA+CD		reconhecer sua estrutura
11. Há verbos no imperativo? Quais?		CG (conhecimento gramatical)	reconhecer sua estrutura
12. Após grifá-los no texto, retire cinco sintagmas nominais (substantivos acompanhados de adjetivos) e escreva também seu significado em Português.		CG + T (tradução)	reconhecer sua estrutura

Quadro 9 – Atividades da Produção Inicial da SD Are You Connected?

Depois da produção inicial iniciam-se as atividades da SD que se subdividem em: atividades de apresentação da situação de linguagem, atividades da SD sobre o texto do gênero *home page* retirado do site www.teenfx.com e atividade

de leitura de outras *home pages* trazidas pelos alunos, chamada Project Work.

4.1.1.2 Atividades de Apresentação da Situação de Linguagem

As atividades dessa etapa visam a construção coletiva de representações sobre a situação de linguagem em que o gênero *home page* é utilizado, nesse caso, a atividade de leitura/interpretação do gênero *home page*. A interpretação da tirinha retirada de um site holandês (apêndice B), onde um homem das cavernas parece bastante estressado por ter um vírus em seu computador - um pequeno dinossauro que ameaça morder o usuário que lhe dá um golpe com sua clava – está relacionada ao primeiro objetivo da seqüência didática no sentido de provocar uma reflexão sobre a evolução tecnológica da humanidade como necessidade da natureza humana e de como isso é parte de um processo contínuo na sócio-história humana. Em seguida, as explicações sobre o desenvolvimento tecnológico e a necessidade de se saber interagir com essa forma de tecnologia (o computador), visam conscientizar o aluno acerca da importância da tecnologia na atualidade.

As questões de 1 a 5 têm o intuito de fazer com que o aluno se perceba como usuário dessa tecnologia e, principalmente, avalie a necessidade e o tipo de uso que faz do computador e da Internet.

O quadro explicativo com algumas particularidades sobre o armazenamento e a transmissão de informações pela Internet objetiva levar o aluno à reflexão sobre o a forma de tecnologia envolvida nesse tipo de comunicação.

As três primeiras atividades foram consideradas, nessa análise, como atividades de exploração de conhecimento prévio sobre a esfera de circulação do gênero, sendo apenas a quarta atividade considerada como de exploração da capacidade de ação por se referir mais diretamente ao gênero a ser estudado.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Relação e/ou coerência da atividade com os objetivos da SD
- interpretação/construção de representações sobre uma tirinha onde aparece um homem das cavernas tendo problemas com vírus em seu computador;		CP (Conhecimento prévio sobre a esfera de circulação do gênero)	desenvolver consciência sobre a importância de sabermos interagir com novas tecnologias;
- quadro explicativo sobre a evolução tecnológica, principalmente sobre o uso do computador;		CP	desenvolver consciência sobre a importância de sabermos interagir com novas tecnologias;
- perguntas sobre o uso que o aluno faz do computador e da Internet no seu dia-a-dia, exploração do conhecimento de mundo do aluno; 1. By the way, do you have a computer? 2. Do you know how to use it? 3. How often do you use it? 4. Why do you use it? 5. Do you surf the Internet? How often?		CP	desenvolver consciência sobre a importância de sabermos interagir com novas tecnologias;
- quadro com explicações gerais sobre o que são Internet e sites, com explicações sobre a função e a utilidade do gênero <i>home page</i> , especialmente os benefícios de se saber interagir com essa forma de comunicação;	CA		desenvolver consciência sobre a importância de sabermos interagir com novas tecnologias;

Quadro 10 – Atividades de apresentação de situação de linguagem.

4.1.1.3 Atividades da SD Sobre a *Home Page* do Site www.teenfx.com

As atividades de 6 a 18, foram elaboradas com uma preocupação em abordar aspectos relacionados ao contexto de produção da *home page* do site www.teenfx.com, pois tais atividades referem-se à identificação do site, à construção de inferências sobre o mesmo, à análise das partes que compõem seu endereço, explicações mais gerais sobre o significado das extensões de outros endereços eletrônicos, análise da *home page* em questão com o levantamento de mais informações do contexto como as prováveis intenções de seus enunciadores e a identificação de temas.

Já as atividades 19, 20 e 21 foram concebidas com foco nos elementos que constituem a *home page*, isto é, no plano textual global do gênero, pois partem do que o aluno já conhece de forma mais geral para explicações específicas sobre vários elementos e sua função dentro do gênero.

Após a atividade 21, inicia-se uma nova seqüência numérica que vai de 1 a 6. Essa nova numeração pareceu necessária no momento da elaboração pela possibilidade de se criar uma seção específica para tratar da parte lingüístico-discursiva do gênero. Essa seção contém atividades sobre a identificação do tipo(s) de discurso(s) presentes na *home page*, de elementos da linguagem publicitária

característica do gênero como adjetivos, imperativo, pronomes de referenciação e exploração da densidade sintagmática (sintagmas nominais com e sem modificadores).

Essa separação pode ser analisada sob dois ângulos, de um lado, ela reflete a fase de desenvolvimento e de conhecimento teórico das elaboradoras e das discussões do grupo de elaboração de materiais didáticos na época de sua produção³⁷, de outro lado, ela pode ser vista como mais uma forma de organização de um material didático que tem como base o trabalho com gêneros textuais.

O que se pensou inicialmente foi fazer uma divisão das atividades da SD com relação às capacidades de linguagem a serem privilegiadas por uma questão didática. Contudo, após um exame mais apurado das capacidades de linguagem e os conhecimentos privilegiados em cada atividade, pode-se observar que essa divisão não apresenta a regularidade esperada, pois há atividades parecem privilegiar mais de uma capacidade de linguagem, enquanto outras não privilegiam o desenvolvimento de nenhuma capacidade de linguagem. Isso pode ser observado, principalmente, na última parte das atividades, referentes aos elementos textuais, onde a maioria das atividades explora busca e localização de informação e conhecimento gramatical de forma isolada do contexto, ficando as capacidades de lado.

Com relação aos objetivos da SD, nota-se uma preocupação acentuada com o reconhecimento da estrutura do gênero em detrimento do desenvolvimento da leitura crítica ou da conscientização sobre a importância da interação com novas tecnologias.

³⁷ A SD foi elaborada aproximadamente entre setembro e novembro de 2005.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Relação e/ou coerência da atividade com os objetivos da SD
6. Esta é a <i>home page</i> de qual site?		BLI	reconhecer sua estrutura
7. O que você consegue deduzir sobre ele?	CA		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
Explicação sobre a importância de se saber sobre o contexto físico de produção de um texto	CA		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
Explicação da empresa criadora do site e da sua esfera de circulação;	CA		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
Quadro "Did you know that" explicando o processo de comunicação de computadores nesta esfera de circulação (Internet);		CP	desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
8. Observe o endereço deste site : www.teenfx.com . O que cada parte do endereço significa?	CA+CD		reconhecer sua estrutura
Atividade de leitura coletiva para fixação da forma correta de pronúncia do endereço em inglês.	CLD		reconhecer sua estrutura
Explicação de que os sites são classificados em diferentes categorias e com diferentes extensões;	CA+CLD		reconhecer sua estrutura
9. Observe algumas extensões mais usadas e relacione-as com a descrição mais adequada.	CA +CLD		reconhecer sua estrutura
10. Match the sites below with the appropriate countries.	CA+CLD		reconhecer sua estrutura
Voltando ao site que estamos analisando responda:	CA+CLD		reconhecer sua estrutura
11. Onde ele está hospedado?			
12. Em que ano foi criado?		BLI	reconhecer sua estrutura
13. Ele é dedicado aos interesses de que grupo?	CA+CD+CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
14. Como você chegou a esta conclusão?	CA+CD+CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
15. Também podemos dizer que temos os seguintes papéis sociais:	CA+CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
16. Quando enunciamos algo, somos sempre movidos por intenções. Quais destas intenções você atribuiria aos enunciadores do TeenFX.com?	CA+CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
17. Baseando-se no que você pode observar nesta <i>home page</i> , identifique os temas abordados neste site.	CA +CD+CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i> e reconhecer sua estrutura
18. Na maioria das vezes identificamos o tema de um site apenas observando seu endereço, outras vezes precisamos observar seu conteúdo com mais atenção. Observe os endereços dos sites abaixo e relacione-os com seu menu.	CA+CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i> e reconhecer sua estrutura
19. Para que os usuários possam se interagir com diferentes elementos das <i>home pages</i> é preciso entendê-los melhor. Quais dos elementos abaixo você já ouviu falar?	CA + CLD		reconhecer sua estrutura
20. Você saberia explicar algum dos elementos acima? Qual? Escreva sua própria definição.	CA + CLD		reconhecer sua estrutura
21. Com a ajuda do seu material, encontre alguns elementos desta <i>home page</i> seguindo as dicas abaixo.			
a) logotype	CA+CD+CLD		reconhecer sua estrutura
b) window title		BLI	reconhecer sua estrutura
c) menu		BLI	reconhecer sua estrutura
d) privacy statement	CA+CD		reconhecer sua estrutura
e) terms of use	CA		reconhecer sua estrutura
f) site map e search	CA+CLD	BLI	reconhecer sua estrutura
g) help	CA	BLI+T	reconhecer sua estrutura
h) publicity e banner	CA+CD+CLD		reconhecer sua estrutura

Elementos Textuais ³⁸		BLI	reconhecer sua estrutura
1. Em uma home page é comum encontramos anúncios de consumo. No anúncio intitulado "I gotta make it" são mencionadas apenas as características positivas do artista Trey Songz. Quais são elas?		BLI	reconhecer sua estrutura
2. O cantor Trey Songz é apresentado como "a true star". Que qualidades são atribuídas a este artista para que seja classificado como tal? Grife-as no texto.		BLI	reconhecer sua estrutura
3. O uso de verbos no imperativo é outra característica marcante do anúncio publicitário. Observe o anúncio citado na atividade anterior e retire as duas frases em que há um verbo no imperativo.		BLI	reconhecer sua estrutura
c) A seção "Find a friend", que também traz um verbo no imperativo, pede que o usuário especifique algumas informações para fazer a busca de um novo amigo. Complete esta seção com os dados de uma pessoa que você gostaria de encontrar.	CA+CD+CLD		reconhecer sua estrutura
d) Localize o resumo do artigo de Davya intitulado Goldie. O pronome pessoal it refere-se a que sintagma da oração anterior?		CG	reconhecer sua estrutura
Quadro explicativo sobre a estrutura e a ordem das palavras nas orações e explicação do que é sintagma.		CG	reconhecer sua estrutura
e) Então, qual é a função de cada palavra? (a new make up line). Faça uma leitura rápida, encontre e copie outros exemplos desta estrutura, identificando a função de cada palavra. Anote também seu significado em português:		CG	reconhecer sua estrutura

38

Quadro 11 – Atividades da SD sobre a *home page* do site www.teenfx.com

4.1.1.4 Project work – atividade de leitura de outras *home pages* trazidas pelos alunos

Nessa etapa os alunos recebem uma ficha de leitura onde devem registrar a identificação de alguns elementos de *home pages* encontradas por eles.

Após as atividades da SD, os alunos devem pesquisar e levar para a sala de aula diferentes *home pages* em língua inglesa, para que em pequenos grupos possam fazer as atividades de leitura apresentadas no quadro abaixo. Com isso, pretende-se criar oportunidade para que os próprios alunos façam comparações com o que já estudaram e também percebam que os elementos elencados na ficha não são fixos ou invariáveis em outros exemplares de texto do

³⁸ Nesta parte da SD iniciam-se atividades voltadas à exploração da capacidade lingüístico-discursiva e, como na fase de elaboração ainda não haviam sido estabelecidos critérios a respeito do layout ou da divisão das SDs, esta última parte foi colocada em uma nova seqüência numérica, sendo intitulada "Elementos Textuais".

mesmo gênero, podendo assim criar um momento em que o aluno se liberte do modelo de leitura do gênero que de certa forma pode ter sido criado pela SD e crie seu próprio trajeto de leitura através de diferentes percepções sobre cada texto.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Relação e/ou coerência da atividade com os objetivos da SD
Name of the site		BLI	reconhecer sua estrutura
Theme or subject	CA		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
Category of the site	CA+CD		reconhecer sua estrutura
Country of location	CA+CD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
Kind of people interested	CA+CD+CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
Logotype	CA+CD		reconhecer sua estrutura
Menu options	CD+CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
Publicity	CD		reconhecer sua estrutura
Groups of nouns (sintagmas nominais)		CG+BLI	reconhecer sua estrutura
Verbs on imperative form		CG+BLI	desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>

Quadro 12 – Atividade de leitura de outras *home pages* trazidas pelos alunos.

4.1.1.5 Análise da Produção Final (PF)

Essa atividade caracteriza-se por sua semelhança com a produção inicial e as atividades da SD. A Produção Final tem uma estrutura bastante semelhante à Produção Inicial buscando-se uma coerência entre o trabalho proposto inicialmente e o trabalho desenvolvido na SD, com a diferença de utilizar uma *home page*³⁹ diferente para cada uma das três etapas.

³⁹ A *home page* utilizada para a Produção Final foi a do site www.teenpeople.com, (Anexo C).

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Relação e/ou coerência da atividade com os objetivos da SD
1. Que gênero textual é esse?	CA+CD+CLD		reconhecer sua estrutura
2. Quais elementos do texto comprovam sua resposta?	CA+CD+CLD		reconhecer sua estrutura
3. De onde especificamente o texto foi retirado?	CA+CD		reconhecer sua estrutura
4. Em qual país provavelmente este site está hospedado?	CA+CD		reconhecer sua estrutura
5. Em que ano este site foi criado?		BLI	reconhecer sua estrutura
6. Observe o endereço desta <i>home page</i> ? O que significa a extensão <i>.com</i> ?	CA+CD		reconhecer sua estrutura
7. Este site está voltado aos interesses de que grupo social?	CA		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
8. Como você chegou a esta conclusão? Justifique:	CA+CD+CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
9. Quem é o enunciador? E quem são os destinatários deste texto?	CA +CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
10. Que temas são abordados neste site?	CA +CLD		desenvolver leitura crítica do gênero <i>home page</i>
11. Defina os elementos abaixo, explicando o que são e onde eles estão localizados no material que você tem em mãos. a) logotype; b) menu (definição, localização e opções); c) publicity; d) search; e) terms of use/services:	CA+CD		reconhecer sua estrutura
12. Retire do texto cinco verbos no imperativo		CG	reconhecer sua estrutura
13. Retire quatro sintagmas nominais compostos por modificadores e especifique a função de cada palavra.		CG	reconhecer sua estrutura
14. Retire cinco sintagmas nominais compostos apenas por seus núcleos.		CG	reconhecer sua estrutura

Quadro 13 – Produção Final da SD Are You Connected?

Portanto, fazendo uma análise comparativa entre os quadros anteriores, podem-se tecer alguns comentários sobre esta SD no que se refere a sua estrutura, às capacidades de linguagem privilegiadas, bem como aos seus objetivos. Com relação à estrutura, esta SD baseia-se na proposta de elaboração de seqüência didática de Dolz, J. ; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004), já mencionada anteriormente, pois, é composta por uma produção inicial que tem como objetivo identificar o que o aluno já sabe sobre o gênero e detectar suas maiores dificuldades; por uma seqüência de atividades explorando o gênero, de forma que se possa analisá-lo sob vários ângulos, desconstruindo-o; e por uma produção final que procura verificar o conhecimento adquirido acerca do gênero. Daí a relevância dessa

proposta de ensino para o trabalho escolar, já que, nas escolas públicas onde atuo, fazem-se necessárias avaliações pontuais para aferição de notas bimestrais, o que torna a produção final de uma SD baseada em gêneros textuais, um instrumento relevante e coerente na avaliação escolar.

Com relação às capacidades de linguagem, nota-se que há um desequilíbrio entre as três capacidades – ação, discursiva e lingüístico-discursiva – com um maior predomínio das capacidades de ação sobre as capacidades discursivas e destas, sobre as capacidades lingüístico-discursivas. Isso revela uma maior preocupação com a questão da exploração do contexto de produção do gênero, talvez pelo fato de, teoricamente, para o ISD, o contexto ser um aspecto determinante do significado de um texto.

Apesar de serem menos enfatizadas que as capacidades de ação, as atividades que exploram as capacidades discursivas também são bastante enfatizadas dentro da SD, ocupando um espaço significativo. No entanto, o trabalho com as capacidades lingüístico-discursivas parece não ter sido satisfatório, ficando restrito à exploração isolada da estrutura do sintagma nominal, de forma desarticulada da composição do todo discursivo do gênero.

Apesar da ênfase dada à exploração das capacidades de linguagem em toda a SD, estas ainda não parecem estar articuladas entre si, pois ao final das atividades não há um trabalho de resgate da função dos elementos explorados ao longo do percurso. O estudo do contexto, por exemplo, não foi relacionado explicitamente às escolhas lexicais presentes no texto. Dessa forma, a noção de que o contexto determina o significado, defendida pelo ISD, parece não estar explícita nessas atividades.

Essa reflexão também nos remete a algumas observações sobre os objetivos da SD. Inicialmente, conforme já apontamos, foram propostos dois objetivos: (i) desenvolver consciência sobre a importância de sabermos interagir com novas tecnologias (o computador); e (ii) desenvolver leitura crítica do gênero *home page* e reconhecer sua estrutura. Sendo este último separado na análise por entendermos que se trata de dois objetivos distintos.

O que se observa nos quadros de análise é que há uma predominância significativa de atividades focadas muito mais no reconhecimento da estrutura do gênero do que nos demais objetivos, havendo, portanto, pouco espaço para atividades com foco no desenvolvimento da consciência sobre a importância de

sabermos interagir com novas tecnologias e, menos espaço ainda, para o desenvolvimento da leitura crítica do gênero.

As atividades que se relacionam a esses objetivos, nos quadros sobre a apresentação de situação de linguagem e nas atividades de SD, são atividades com informações já dadas, servindo apenas para introduzir o assunto, o que não significa que, por si só, sejam capazes de atingir os objetivos propostos. Essas informações parecem fazer parte de uma sensibilização para a questão da interação com determinada forma de comunicação, o que não garante que ao lê-las haverá desenvolvimento da consciência sobre a importância do uso do computador. Essas atividades apresentam-se em forma de quadros que parecem mais ter a função de informar e não necessariamente de conscientizar. Ao longo da SD não há nenhuma outra referência ou tentativa explícita de retomada desses objetivos.

As atividades de reconhecimento da estrutura do gênero nos remetem a colocações feitas por Schneuwly e Dolz (2004) e discussões feitas pelo grupo de elaboração de Material Didático para Língua Inglesa do NAP/UEL acerca do tratamento dado ao gênero durante o trabalho didático. Como o gênero está sendo tomado? Como objeto ou como instrumento de ensino/aprendizagem?

Ao analisarmos essa SD, percebemos que foi dada ênfase no gênero *home page* enquanto objeto de ensino de suas características e/ou de sua estrutura composicional, ficando o desenvolvimento da consciência sobre a importância de se saber interagir com o computador e o desenvolvimento da leitura crítica do gênero *home page* em segundo plano. Isso mostra um desequilíbrio na estrutura interna da SD, pois, embora ela tenha sido elaborada com base em uma metodologia do ISD de exploração de capacidades de linguagem, as atividades não estão totalmente coerentes com seus objetivos iniciais, o que nos leva a perceber que a preocupação maior nessa SD foi tomar o gênero como objeto de ensino de suas características e elementos composicionais e não como instrumento para outras ações de linguagem ou reflexões mais amplas acerca do gênero, o que, de acordo com seus objetivos iniciais, parecia ser o foco do trabalho.

4.1.2 A Seqüência Didática - Have You Ever Entered a *Blog*? (*blog*)

Na seqüência didática *Have you ever entered a blog?*, as atividades foram elaboradas com o intuito de: 1) reconhecer algumas características do gênero textual digital *Blog*; 2) refletir sobre essa prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências; e 3) reconhecer alguns recursos lingüístico-discursivos que este tipo de escrita requer.

4.1.2.1 Produção Inicial (PI)

Com relação às capacidades de linguagem nota-se que, das seis atividades que exploram essas capacidades (2, 6, 7, 8, 10), cinco delas apresentam possibilidades de mobilização de mais de uma capacidade em sua resposta, o que pode representar um avanço com relação à primeira SD analisada. Por outro lado, ainda é elevada a quantia de atividades que não conseguem explorar capacidades de linguagem, ficando restritas à busca e localização de informação e ao conhecimento gramatical, como nas atividades 3, 4, 5 e 9.

Em relação à coerência das atividades com os objetivos da SD, fica evidente o predomínio do primeiro objetivo - reconhecer algumas características do gênero textual digital *blog* - seguido da ênfase nos recursos lingüístico-discursivos e por último, na reflexão sobre o papel do gênero na sociedade atual.

Atividades propostas ⁴⁰	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Relação e/ou coerência da atividade com os objetivos da SD
1. Que gênero textual é este e para que serve?	CA		reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
2. Como você sabe disso?	CA+CD+CLD		reconhecer alguns recursos lingüístico-discursivos que este tipo de escrita requer.
3. Quem é o autor?		BLI	reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
4. Qual a data de publicação desta mensagem na Internet?		BLI	reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;

40

⁴⁰ Essas atividades foram elaboradas com base no blog chir.ag/?20040309

5. Qual é seu endereço eletrônico?		BLI	reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
6. Apesar de este ser um gênero muito pessoal e, em função disso, ter um formato muito variado, identifique e escreva as características que compõem este gênero. Quais são seus elementos?	CA+CD+CLD		reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
7. Que informação a imagem lhe transmite? Justifique.	CA+CD		reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
8. Quais são os temas abordados pelo autor? Ele fala sobre o quê e sobre quem?	CA+CD+CLD		refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências;
9. Retire do texto: a) uma oração que descreva um acontecimento presente b) uma oração que descreva um acontecimento passado c) uma oração que descreva um acontecimento futuro		BLI+CG	reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
10. Volte à questão 8. O que te ajudou a responder esta questão? Como você encontrou as respostas?	CA+CD+CLD		reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer

Quadro 14 – Produção Inicial da SD Have you ever entered a *blog*?

4.1.2.2 Atividades de Apresentação da Situação de Linguagem

As atividades dessa seção têm o propósito de fazer com que o aluno construa representações sobre o contexto em que o gênero circula e compreenda sua finalidade.

Com relação às capacidades de linguagem, há um predomínio das capacidades de ação, uma vez que, conforme dito anteriormente, se busca mobilizar o conhecimento do aluno, fazendo como que ele reflita sobre essa prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências, além de estabelecer relações entre os gêneros diário íntimo e *blog*.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Relação e/ou coerência da atividade com os objetivos da SD
1. Você já sentiu a necessidade de anotar acontecimentos importantes de sua vida?	CA	CP	- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas consequências;
2. Se sim, onde você os anotou ou os anota? Se não, por que não?	CA	CP	- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas consequências;
3. Você tem ou já teve um diário?	CA	CP	- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas consequências;
4. Por que muitas pessoas sentem necessidade de relatar por escrito acontecimentos de suas vidas, sejam eles ocasiões especiais ou simples fatos do dia a dia? Que intenções estas pessoas teriam?	CA	CP	- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas consequências;
5. O relato da sua vida deve ser algo guardado só para você, ou é mais interessante que pessoas desconhecidas possam ter acesso e dar opiniões em sua vida pessoal?	CA	CP	- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas consequências;
6. Por que o gênero <i>Blog</i> está se popularizado cada vez mais?	CA	CP	- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas consequências;
7. Você tem um <i>Blog</i> ? Se não tem, gostaria de ter? Por quê?	CA	CP	- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas consequências;
8. Pensando nestas questões e nas discussões do seu grupo, estabeleçam semelhanças e diferenças entre os gêneros textuais <i>Diário Intimo</i> e <i>Blog</i> .	CA	CP	- reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;

Quadro 15 – Atividades da apresentação da situação de linguagem.

4.1.2.3 Atividades da SD sobre o gênero *blog*

Podemos verificar que houve exploração de capacidades de linguagem ao longo de praticamente toda a SD, entretanto, ainda há a presença de várias atividades que exploram apenas busca e localização de informação e tradução. Isso revela que, apesar de essa SD ter sido produzida alguns meses depois da SD sobre o gênero *home page*, ainda fica evidente a dificuldade em se elaborar atividades que articulem o trabalho com o gênero por meio da exploração de capacidades de linguagem. Tal dificuldade parece se intensificar nas atividades ligadas ao terceiro objetivo da SD que trata do reconhecimento de alguns recursos lingüístico-discursivos do gênero.

Ainda em relação aos objetivos, essa SD apresenta um ponto bastante positivo e que merece ser destacado em comparação com a primeira SD,

pois seus objetivos parecem ter sido explorados ou contemplados de forma mais equilibrada, havendo também, mais espaço para atividades onde o aluno possa tecer reflexões sobre acontecimentos sociais e possa analisar suas representações sobre questões sociais como nas atividades 7 e 8, na primeira seção, e também nas atividades 4e, 4f, 4g e 4h da seção *Elements*.

A última seção, intitulada *Time to think about...*, tenta fazer uma articulação, o que não houve na primeira SD, entre os elementos característicos do gênero trabalhados ao longo das atividades, buscando provocar no aluno a reflexão sobre sua função social, fazendo com que este formule sua opinião após realizar as atividades da SD, aprimorando ou reelaborando suas reflexões iniciais.

Esse tipo de atividade pode representar um avanço no sentido de tentar engrenar ou articular o trabalho desenvolvido com as capacidades de linguagem na SD, pois se constitui numa tentativa de chamar a atenção do aluno para o gênero como um todo, como uma unidade significativa com valor social e não apenas como mais uma forma de se estudar regras descontextualizadas na aula de língua estrangeira.

O avanço que ainda se faz necessário, a meu ver, consiste em reelaborar as atividades que exploram outros conhecimentos como busca e localização de informação, conhecimento gramatical e tradução, transformando-as em atividades que explorem capacidades de linguagem.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Relação e/ou coerência da atividade com os objetivos da SD
Quadro intitulado "Did you know that..." com informações sobre o surgimento do gênero.	CA		- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas consequências;
1. What kind of textual genre is this?	CA		- reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
2. How do you know that?	CA+CD+CLD		- reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
3. Complete the chart below: (author, data of publication, way to enter this blog)		BLI	- reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;

4. In a personal <i>Blog</i> , the author speaks: (em nome de quem?)	CA		- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
5. His objectives are: (marque as alternativas)	CA		- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências;
6. Complete o texto com as palavras abaixo: (trecho de um texto de Komesu (2004) sobre a inclusão do gênero <i>blog</i> na sociedade)	CA+CD+CLD		- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências;
7. Você concorda com a opinião desta pesquisadora?	CA		- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências;
8. O que você acha do exibicionismo da vida privada?	CA		- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências;
<p>Elements – esta seção apresenta as partes que podem compor um blog: cabeçalho (mês, dia, ano); hora da postagem; ausência de referência ao lugar físico de onde se escreve (a não ser que esta informação esteja no corpo da história); presença de páginas hipertextuais (links); discussão e confissão de questões que serão lidas por outras pessoas; som; imagem.</p> <p>1. Então, identifique e circule no seu texto os seguintes elementos: cabeçalho, links e imagem.</p>		BLI	reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
2. Este <i>Blog</i> está dividido em seis seções, cada uma com várias subdivisões. Observe a página do <i>Blog</i> que você tem em mãos e circule estas subdivisões.		BLI	- reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
3. Observe atentamente esta imagem associando-a ao <i>Blog</i> e seu autor. Que idéia ela transmite a você?	CA+CD		- reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
4. É assunto comum em muitos <i>Blogs</i> , a discussão de questões humanas importantes para seu autor. Por uma questão didática, enumere os parágrafos do texto de 1 a 8 e faça as seguintes atividades.			
a) Look at the third (3rd) paragraph, Chirag's <i>Blog</i> is about.			
b) In Chirag's opinion, there are different levels of honesty. Which are they? (Write in English)	CA+ CLD		- reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ; reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
c) In the fifth (5th) paragraph, there is Chirag's definition of honesty. Copy it in English and explain it using your own words. Do you agree with his definition?		BLI	reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
d) In the sixth (6th) paragraph the author presents his formula of Honesty. Qual das alternativas seguintes apresenta esta definição da forma mais apropriada em Português?	CA+ CLD		reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
e) Depois de observar as reflexões de Chirag sobre a honestidade, escreva,			refletir sobre esta prática de

<p>em inglês, sua própria definição de Honestidade.</p> <p>f) Escolha uma imagem que represente o que é honestidade para você, junte-a com a definição que você criou no exercício anterior e faça um cartaz para ser exposto no pátio da escola. Lembre-se do capricho!</p> <p>g) By the way, are you an honest person with?</p> <p>h) Considere um fato da realidade de nosso país que envolva honestidade e outro que envolva a falta de honestidade, discuta com seus colegas e faça um levantamento de suas conseqüências para nossa sociedade (família / educação / religião / política, etc.).</p>	<p>CA+ CLD</p> <p>CA+CD+CLD</p> <p>CA</p> <p>CA</p>	T	<p>escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências;</p> <p>refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências;</p> <p>refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências;</p> <p>refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências;</p>
<p>Talking about the Language</p> <p>1) Leia e complete a explicação abaixo.</p> <p>computador – Outro – subjetivas - comunicação</p>	CA+CD+CLD		- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
<p>2. Pense um pouco sobre essa ação que o ser humano pode realizar que é a escrita sobre si mesmo, sobre fatos do seu cotidiano.</p> <p>Com relação ao mundo físico, esta escrita</p>	CD		- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
<p>Quadro Did You Know com palavras a serem preenchidas para completar seu sentido. O assunto enfatiza, principalmente, a importância de se dominar o tipo de discurso adequado ao tipo de comunicação.</p>	CA+CD		- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
<p>3. O tipo de discurso escolhido por Chirag para seu Blog é o discurso interativo. O que você entende por "discurso interativo"?</p>	CA+CD		- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
<p>4. Quando falamos de nós mesmos, normalmente estamos implicados no texto, ou seja, aparecemos no texto. Isto acontece tanto em Português quanto em Inglês, quando usamos pronomes pessoais na 1ª pessoa do singular e, às vezes na 1ª pessoa do plural. Observe o quadro de pronomes abaixo. (I/me/my) Grife estes pronomes no texto e conte quantas vezes cada um deles aparece.</p>		BLI	- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
<p>5. Quando escolhemos este tipo de discurso, além de nos implicarmos (mostramos) no texto, também implicamos o Outro, o receptor do nosso discurso. Chirag faz referência aos leitores de seu Blog e seu discurso é diretamente dirigido a eles. Localize e copie, no 1º parágrafo, a oração onde Chirag dedica suas reflexões do dia a seus leitores.</p>		BLI	- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
<p>6. Esta referência ao Outro (receptor do discurso) aparece ao longo do texto através dos pronomes em 2ª pessoa (singular ou plural). Observe o quadro de pronomes abaixo (you/your/yourself). Grife estes pronomes no texto e conte quantas vezes cada um deles aparece.</p>		BLI	- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
<p>Chirag, ao escolher o discurso interativo, quer</p>			- reconhecer alguns recursos

ficar mais próximo de seus leitores, como se estivesse dialogando com eles. E, com sabemos, o diálogo é marcado pela entonação, pelo uso de frases exclamativas e interrogativas. Retire do texto alguns exemplos destes tipos de frases.		BLI	linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
8. Outra característica deste tipo de discurso é o uso do imperativo. Vá ao segundo parágrafo e retire uma oração no imperativo.		BLI	- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
9. Associe os trechos retirados do texto com o tempo dos acontecimentos. (1) simultaneidade (acontecimento presente) (2) anterioridade (acontecimento passado) (3) posterioridade (acontecimento futuro)		CG	- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
Quadro a ser completado com as principais características do gênero trabalhadas nas atividades anteriores.	CA		- reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
Time to think about ... Com base no que vimos até agora responda: 1. O que pode ter levado um jovem como Chirag a ter um <i>Blog</i> ? 2. Que recursos linguísticos (ou palavras) ele usa para se mostrar/ se expressar (para falar dele mesmo)? E por que razão ele poderia querer se "mostrar" ou falar de si mesmo para pessoas muitas vezes desconhecidas? 3. O que pode levar tantas pessoas a acessarem o <i>Blog</i> de outras pelo mundo todo?	CA CA + CLD CA		refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas consequências; reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer

Quadro 16 – Atividades da SD Have you ever entered a *blog*?

4.1.2.4 Análise da Produção Final (PF)

As atividades da Produção Final foram elaboradas com vistas a possibilitar a mobilização das capacidades de linguagem de forma engrenada, contudo, ainda permaneceram as atividades que priorizam busca de informação e conhecimento gramatical.

Com relação aos objetivos da SD, há uma ênfase em reconhecer as características composicionais do gênero e seus recursos linguístico-discursivos, mas há também espaço para que o aluno coloque suas representações e reflexões sobre o gênero.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Relação e/ou coerência da atividade com os objetivos da SD
1. Que características ou elementos você observa neste texto para dizer que ele é um <i>blog</i> ?	CA+CD+CLD		- reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
2. Observe o texto e preencha o quadro abaixo: (author, location, address to enter the <i>blog</i> , name of the <i>Blog</i>)		BLI	- reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
3. Você acha que Vicki Ho fala em seu próprio nome ou em nome de uma instituição? Comprove sua resposta com algum trecho do texto.	CA+ CLD		- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
4. Leia o texto e assinale quais podem ser os objetivos da autora.	CA+CD+CLD		reconhecer algumas características do gênero textual digital <i>Blog</i> ;
5. Identifique que seção do <i>blog</i> se relacionada a cada descrição:		BLI	- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
6. O fragmento retirado do <i>blog</i> de Vicki Ho mostra duas postagens. Identifique as referências da data e o título de cada uma.		BLI	- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
7. Quais são respectivamente os temas abordados por Vicki nas duas postagens?	CA+ CLD		- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
8. Que tipo de discurso Vicki Ho escolheu para falar de si? Retire duas sentenças que comprovem sua resposta:	CA+CD+CLD		- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
9. Para ficar mais próxima dos leitores, Vicki Ho escreve como se estivesse dialogando com eles. Para causar este efeito é comum o uso de frases exclamativas e interrogativas. Verifique se há presença deste tipo de frase no texto e copie-a (s).		BLI	- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
10. Associe os trechos retirados do texto com o tempo da escrita. (1) simultaneidade (acontecimento presente) (2) anterioridade (acontecimento passado) (3) posterioridade (acontecimento futuro)		CG	- reconhecer alguns recursos linguístico-discursivos que este tipo de escrita requer
11. O que você acha do fato de uma garota de Hong Kong ter um <i>Blog</i> em língua inglesa, se interessar por filmes americanos e não querer se casar? Que relação você faz com a nossa realidade/cultura?	CA		- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas consequências;

Quadro 17 – Produção Final da SD *Have you ever entered a blog?*

Com base nas análises das duas SDs feitas até o momento e retomando as discussões feitas no capítulo de fundamentação teórica sobre o tratamento do gênero, constato que na primeira SD, o gênero *home page* parece ter sido explorado mais como objeto do que como instrumento de ensino, pois as atividades estão mais direcionadas à maestria ou domínio do gênero em si, ou seja, centram-se no ensino das características regulares ou especificidades do gênero.

Além disso, algumas inconsistências podem ser apontadas nessa SD. Uma delas é diz respeito à seleção das características regulares do gênero, pois, de acordo com o ISD, as escolhas dos elementos ensináveis de um gênero devem ser feitas em função dos objetivos de ensino de um determinado contexto e o que se verifica é que a SD sobre o gênero *home page* enfatiza apenas o

reconhecimento da estrutura composicional do gênero, deixando de lado o principal objetivo pensado no momento da elaboração, o desenvolvimento da leitura crítica, levando o aluno a perceber o gênero como uma forma de comunicação significativa na sociedade atual.

Outro ponto a ser observado é o fato de que nem todas as atividades conseguem mobilizar as capacidades de linguagem, o que aponta para a necessidade de maior aprofundamento teórico e a realização de novas análises das estratégias utilizadas para a elaboração desse tipo de material didático no sentido de explorar capacidades de linguagem, especialmente para o ensino de LE.

Um fator positivo dessa SD é que ela parece considerar a mudança de objetivo comunicativo do gênero de sua esfera real de comunicação para a sala de aula, ou seja, o processo de didatização do gênero. Embora se trate de um gênero digital e a aplicação da SD não esteja vinculada ao uso do computador na escola, a questão do gênero como um objeto a ensinar e como pertencente a uma esfera de circulação diferente da escolar parece ficar clara nesse processo de transposição didática.

Voltando à questão da seleção elementos ensináveis do gênero, é necessário ressaltar que, como não se tinha acesso a um modelo didático de gênero conforme apontam Schneuwly e Dolz (2004), recorremos a Araújo (2003) que realizou um estudo descritivo dos atributos característicos de *home pages* e apontou elementos como conteúdo, função, forma, interatividade e usabilidade em práticas discursivas da sociedade contemporânea, como pontos a serem considerados no gênero.

A escolha desse gênero para o trabalho com uma SD no ensino médio foi motivada em razão de este ser um gênero digital e de circulação cada vez mais freqüente em virtude das novas tecnologias. Segundo Araújo (2003), essas novas tecnologias provocam transformações na dinâmica interacional, o que torna seu estudo extremamente importante para a compreensão das relações de trabalho que as permeiam, para apontar problemas ocasionados por seu uso e para prever impactos sociais.

Além das razões apontadas pelo autor, acrescento razões ligadas ao meio escolar, já que, mesmo com a expansão tecnológica e a popularização do acesso ao computador, em meu contexto de trabalho, ainda é grande o número de alunos que não têm acesso à Internet, ou que, quando têm, acabam não sabendo

interagir adequadamente porque não se apropriaram de conhecimentos sobre o gênero textual *home page*, com o qual terão que lidar.

O ensino desse gênero, da forma como está aqui proposta, não pretende se colocar como um modelo acabado ou sozinho capacitar o aluno para uma interação direta com o computador, mas seu objetivo principal é levar o aluno a ter noção de sua composição para que, em uma situação real de interação, possa ter maiores chances de participação social e não se sinta excluído.

No que se refere ao tratamento dado ao gênero na segunda SD, sobre o gênero *blog*, sinalizo que o mesmo foi tratado como objeto e também como instrumento de ensino, pois fica evidente nas análises que, além do ensino de suas especificidades, o gênero *blog* é tomado como base para a discussão de problemas referentes à cidadania por meio do tema honestidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de capacidades reflexivas sobre as coerções e os pré-construtos sociais e, principalmente, levando os alunos a fazerem reformulações, ao mesmo tempo em que desenvolvem capacidades de linguagem. Segundo Schneuwly (2004, p. 24), a apropriação de um instrumento pode ser vista como “um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta suas ações”. Desse modo, as atividades desenvolvidas podem não levar o aluno a usar o gênero *blog* como ferramenta de auto-expressão, mas as reflexões feitas podem sustentar ou orientar novas ações que o levem a agir adequadamente em outras situações de comunicação específicas usando as capacidades críticas desenvolvidas para ter mais chance de atingir seus objetivos, de participar socialmente, ou seja, de ser cidadão.

Assim, o trabalho desenvolvido com o gênero *blog* parece ter servido como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos de ensino escolar, no caso, a língua inglesa.

Um ponto desfavorável é que essa SD, do mesmo modo que a primeira, apresenta várias atividades que, segundo os critérios dessa análise, não mobilizam capacidades de linguagem. Isso ocorre especialmente nas atividades que elaboradas para explorar as capacidades lingüístico-discursivas, o que pode ser um indício de dificuldade ao se articular o ensino de aspectos léxico-gramaticais específicos da língua inglesa com a mobilização de capacidades lingüístico-discursivas a eles relacionadas.

Entretanto, apesar de as atividades não estarem inteiramente voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, um ponto favorável é que ao longo da SD, o aluno tem espaço para colocar suas representações, o que pode transformar a SD em um lugar de transformação de comportamentos e, conseqüentemente, de desenvolvimento de consciência crítica, o que representa um avanço em relação à SD sobre o gênero *home page* em termos de desenvolvimento de capacidades de linguagem e desenvolvimento do pensamento crítico.

No tocante à seleção de elementos ensináveis do gênero *blog*, o trabalho de Komesu (2004) serviu de fonte para a identificação e seleção de elementos constitutivos do gênero, bem como para elaboração de atividades sobre a função da linguagem e da constituição do sujeito pelos eixos tempo, espaço e interatividade presentes nesse gênero.

Do meu ponto de vista, deve-se levar em conta a importância do gênero para sala de aula pela oportunidade não apenas de trabalhar um gênero digital que tem se popularizado em nossa sociedade, mas por se tratar de um gênero que oportuniza discussões sobre aspectos sociais importantes como a exposição exagerada da vida privada e a expressão de sentimentos por meio de uma ferramenta digital.

Na análise desses dados procurei levantar alguns aspectos do material que podem constituir fatores determinantes nos resultados obtidos com o trabalho didático e, retornando à minha primeira questão de pesquisa - O material está coerente com as propostas do ISD de desenvolvimento de capacidades de linguagem? – poderia afirmar que, pelo que aponta a literatura sobre seqüência didática e pelas análises desenvolvidas nessa seção, as SDs analisadas estão coerentes com as propostas de desenvolvimento de capacidades de linguagem do ISD, embora isso não tenha ocorrido em sua totalidade, havendo necessidade de novas reflexões e aprimoramentos.

Contudo, para um exame mais aprofundado das possíveis contribuições que o trabalho com SDs em torno de gêneros textuais na disciplina de língua inglesa pode trazer para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, torna-se imprescindível um olhar atento sobre o que pode acontecer com as SDs em uso. Por isso, até agora, foram levantadas as capacidades e outros conhecimentos que o aluno pode mobilizar, mas a questão que se coloca é - Será que ele realmente as mobiliza?

Tentando esclarecer essa questão, precisamos nos deter no exame o que acontece em sala de aula com seu uso. Então, o que apresento a seguir são algumas análises sobre as produções dos alunos, coletadas durante o período de aplicação das duas SDs analisadas.

4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS COM O USO DAS SDS

Nessa seção centro-me na análise de alguns resultados apresentados nas produções dos três alunos sujeitos de pesquisa, comparando os índices quantitativos de seu rendimento nas produções inicial e final de cada SD com o objetivo de responder a segunda questão desse estudo - **Quais capacidades de linguagem as produções dos alunos revelam?**

É importante lembrar que a produção inicial, em cada SD, foi a primeira atividade realizada e que o aluno não contou com ajuda de colegas, professora ou dicionário. Nos mesmos moldes, a produção final foi a última atividade de cada SD, sendo também realizada individualmente. A escolha por analisar esses dois momentos deve-se à relevância das informações aí produzidas que procurarei apresentar ao longo dessa seção.

Os quadros das análises a seguir, como na primeira questão de pesquisa, apresentam as atividades propostas⁴¹, as capacidades de linguagem que se buscou privilegiar na elaboração de tais atividades e outros conhecimentos presentes. Contudo, ao modelo anterior, foram acrescentadas as respostas dadas pelo aluno e uma legenda para sinalizar a correção feita pela professora onde a cor azul indica que o aluno demonstra ter domínio em relação à atividade proposta, pois mobilizou as capacidades de linguagem ou outros conhecimentos esperados, a cor cinza indica que o aluno mobiliza parcialmente os conhecimentos esperados e a cor vermelha indica que o aluno não domina ou não mobiliza os conhecimentos esperados. A última coluna traz as capacidades ou outros conhecimentos que o aluno parece ter mobilizado em sua resposta para cada atividade.

Com relação às abreviaturas, mantiveram-se as mesmas

⁴¹ Algumas atividades não foram reproduzidas na íntegra devido a sua extensão.

apresentadas na seção 4.1 e foram usadas outras duas na análise das capacidades ou conhecimentos mobilizados pelos alunos. São elas:

CPM Conhecimento Parcialmente Mobilizado

NMCE Não Mobilizou os Conhecimentos Esperados

Esse procedimento, apesar de extenso e detalhado, visa explicitar se o aluno mobiliza as capacidades de linguagem propostas pelo material ou, em outras palavras, se o material em uso dá oportunidade para que o aluno desenvolva o que foi proposto teoricamente.

4.2.1 As Produções de Emanuele

a) Produção inicial da SD Are you connected?

Em sua primeira produção, Emanuele apresenta um resultado positivo na maioria das atividades que requerem a mobilização de capacidades de linguagem, demonstrando dificuldade em três atividades - 4, 9 e 10. Na atividade 4 ela identifica que se trata de um país de língua estrangeira, mas menciona algo que desconhece ao dizer que o nome desse país é *quote*⁴², provavelmente por essa palavra estar ao lado da data e escrita com letra maiúscula. Na atividade 9, que pede a identificação dos temas que aparecem na *home page*, a aluna copia uma lista de opções do menu com a relação de seções do site, o que não demonstra que ela conseguiu construir sentido a partir das opções listadas. Na atividade 10, que explora o reconhecimento de alguns elementos do plano discursivo da *home page*, a aluna reconhece apenas o menu, deixando as outras opções sem resposta.

As respostas das atividades 11 e 12 também revelam que a aluna apresenta dificuldade em relação ao conhecimento gramatical, o modo imperativo, e em relação ao vocabulário, sintagmas.

Por essa primeira produção pode-se notar que, em relação ao gênero textual *home page*, a aluna mobiliza com facilidade a capacidade de ação

⁴² A palavra *quote* foi empregada na *home page* significando "citação".

tendo mais dificuldade com as capacidades discursiva e lingüístico-discursiva e com conhecimentos gramaticais e lexicais.

■	Domina
■	Desconhece
■	Domina parcialmente

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Resposta dada pelo aluno	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos mobilizados
1. Que género textual é esse?	CA		Home page	CA
2. Como você chegou a esta conclusão?	CA+CD+CLD		Pelo aparecimento do menu, de propagandas, está escrito no canto esquerdo da folha (Home).	CA+CD+CLD
3. De onde especificamente o texto foi retirado? Como você sabe disso?	CA+CD		Da Internet, pelo aparecimento do site: www.teenink.com	CA+CD
4. Em qual país provavelmente este site está hospedado?	CA+CD		Em um país estrangeiro, provavelmente do Quete, está no cabeçalho.	CPM
5. Em que ano este site foi criado?		BLI	Em 1999.	BLI
6. Observe o endereço desta home page? O que significa a extensão .com?	CA+CLD		Não sei, mas acho que é um site comercial, usa-se para diferenciar um site do outro.	CA+CLD
7. Este site é voltado aos interesses de que grupo social?	CA		Aos jovens e adolescentes.	CA
8. Como você chegou a esta conclusão? Justifique:	CA+CD+CLD		Primeiro pelo nome do site Teen Ink que se refere a adolescentes e pelas matérias expostas.	CA+CD+CLD
9. Que temas são abordados neste site?	CA+CLD		Home, how to submit, subscribe, free issue bulletin board, tell a friend, contents, magazine, college links, summer links, partners resources, teacher info, about us, contact us, book series, London trip, celebrity, interviews, subscribing schools.	CPM
10. Qual a sua definição sobre os elementos abaixo? E onde eles estão localizados no material que você tem em mãos?	CA+CD		(a) sem resposta (b) sem resposta (c) na parte superior da folha e na lateral esquerda é aonde se encontra o que tem o	a) NMCE b) NMCE c) CD d) NMCE e) NMCE f) NMCE
a) logotipo b) informações sobre o site c) o menu d) uma publicidade e) caixa para pesquisa f) ajuda g) termos de uso			site. (d) sem resposta (e) sem resposta (f) sem resposta (g) sem resposta	g) NMCE
11. Há verbos no imperativo? Quais?		CG	Sim, about.	NMCE
12. Após grifá-los no texto, retire cinco sintagmas nominais (substantivos acompanhados de adjetivos) e escreva também seu significado em Português.		CG + T	1. a book serie 2. uma série de livros 3. a free sample 4. sem resposta 5. sem resposta	1. CG+T 2. CPM 3. NMCE 4. NMCE 5. NMCE

Quadro 18 – PI de Emanuele - SD Are you connected?

b) Produção final da SD Are you connected?

Curiosamente, a aluna identifica o gênero na PI e não o identifica na PF, pois na atividade 1 da produção final ela diz que se trata de uma publicidade e na atividade 2 apresenta justificativas baseadas nessa interpretação, o que pode revelar sua desatenção ou o seu não domínio do conteúdo mesmo depois do trabalho com a SD. Outra dificuldade é em relação ao reconhecimento da extensão *.com*, na atividade 6, pois a aluna demonstrou conhecê-la na PI e não mobiliza as capacidades requeridas para essa atividade na PF. A dificuldade também continua em relação à identificação de elementos discursivos do gênero, atividade 11, e no reconhecimento do modo imperativo.

Os progressos podem ser notados em relação aos temas, atividade 10, pois a aluna não copia uma lista de elementos do menu, mas faz referências aos elementos que observa na página como um todo. Nas atividades 13 e 14, sobre sintagmas nominais, a aluna parece mobilizar o conhecimento gramatical exigido.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Resposta dada pelo aluno	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos mobilizados
1. Que gênero textual é esse?	CA		Publicidade	NMCE
2. Quais elementos do texto comprovam sua resposta?	CA+CD+CLD		Revelam bastante informações sobre as pessoas, tem várias entrevistas, depoimentos, lançamentos e até propaganda de revistas.	CPM
3. De onde especificamente o texto foi retirado?	CA+CD		Da internet, devido ao endereço do site, como fonte.	CA+CD
4. Em qual país provavelmente este site está hospedado?	CA+CD		Estados Unidos	CA+CD
5. Em que ano este site foi criado?		BLI	Em 2006	BLI
6. Observe o endereço desta <i>home page</i> ? O que significa a extensão <u>.com</u> ?	CA+CD		É um site não governamental.	CPM
7. Este site está voltado aos interesses de que grupo social?	CA		Adolescentes	CA
8. Como você chegou a esta conclusão? Justifique:	CA+CD+CLD		Pelas palavras, ou seja, pelo título Teen People, que significa pessoas jovens.	CA+CD+CLD
9. Quem é o enunciador? E quem são os destinatários deste texto?	CA+CD+CLD		A Teen People é o enunciador, somos nós, especificamente falando é mais para os jovens.	CA+CD+CLD
10. Que temas são abordados neste site?	CA+CLD		Enquetes, pesquisas, reportagens sobre cantores, lançamentos de discos e fotos das cantoras, promoções, vídeo de show dos atores, fala também sobre teve, ou seja, votação para seu artista preferido, etc.	CA+CLD
11. Defina os elementos abaixo, explicando o que são e onde eles estão localizados no material que você tem em mãos. a) logotype: b) menu (definição, localização e opções): c) publicity: d) search: e) terms of use/services:	CA+CD		(a) é a marca que não muda, é sempre a mesma e aparece da mesma forma, está localizado no canto superior da folha, do lado esquerdo. (b) proporciona uma visão do que se trata o assunto, se localiza acima da folhas com várias opções: home, stars, photos, horoscope, teen people plus, quizzes, prizes. (c) é uma publicidade, ou seja, uma notícia, está localizado, no centro da folha. (d) sem resposta (e) sem resposta	a) CA+CD b) CA+ CD c) NMCE d) NMCE e) NMCE
12. Retire do texto cinco verbos no imperativo		CG	Click, vote, about, latest	CPM
13. Retire quatro sintagmas nominais compostos por modificadores e especifique a função de cada palavra.		CG	The singer A summer girl The actors The scenes stories	CG
14. Retire cinco sintagmas nominais compostos apenas por seus núcleos.		CG	Home, stars, photos, horoscope, quizzes.	CG

Quadro 19 – PF de Emanuele - SD Are you connected?

c) Produção Inicial da SD Have you ever entered a *blog*?

Na produção inicial da SD sobre o gênero *blog*, das seis atividades que propõem a mobilização de capacidades de linguagem, a aluna consegue mobilizar parcialmente as capacidades exigidas em três atividades e, nas outras três, ela não mobiliza os conhecimentos esperados. Na atividade 1, sobre a identificação do gênero e sua função, Emanuele identifica que se trata de um *blog*, mas suas representações sobre a função do gênero parecem insuficientes para atestarmos que a aluna apreendeu o objetivo da interação comumente estabelecido nessa situação comunicativa, que é o uso da ferramenta para auto expressão. Essa suposição pode ser confirmada na atividade 2 pela incoerência da justificativa de suas escolhas ao afirmar que se baseou em “uma reportagem”, sendo que não há reportagem no texto em estudo.

Na atividade 6, sobre a identificação de elementos do plano discursivo do gênero, não há mobilização das capacidades de linguagem esperadas, o que confirma o desconhecimento do gênero ou o não domínio do mesmo por parte da aluna, que elenca algumas palavras em destaque no texto e cita trechos de informações disponíveis no *blog*.

Na atividade 7, onde é necessário construir representações sobre a imagem que faz parte do texto, a aluna mobiliza a capacidade discursiva ao reconhecer a infraestrutura textual do texto identificando que se trata da capa de um livro, entretanto, suas representações sobre a finalidade do texto ainda são sobre o gênero reportagem e não sobre um *blog*.

Na atividade 8 não há mobilização das capacidades de linguagem esperadas, pois, ao falar dos temas do *blog*, a aluna diz que há depoimentos da autora e de pessoas famosas, sendo que o que aparece no texto são informações pessoais voltadas à leitura de livros e não há comentários de pessoas famosas.

A atividade 10 é a última a explorar capacidades de linguagem, pedindo que sejam justificadas as escolhas para a atividade 8, e a aluna parece tentar mobilizar a capacidade lingüístico-discursiva referente às escolhas lexicais justificando que “os textos são apresentados”, porém não termina seu raciocínio, e cita trechos de sentenças na primeira pessoa do singular (I).

A atividade 9 revela que, em relação ao conhecimento de tempos verbais – passado, presente e futuro, a aluna identifica apenas o primeiro, dando um exemplo com o verbo to be.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Resposta dada pelo aluno	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos mobilizados
1. Que gênero textual é este e para que serve?	CA		<i>Blog</i> , para informar pessoas interessadas em notícias, e entrevistas ou reportagens de pessoas famosas e depoimentos.	CPM
2. Como você sabe disso?	CA+CD+CLD		Pois tem uma reportagem, um depoimento, comentários e no começo tem uma introdução (TEEN ZONE BLOG)	CPM
3. Quem é o autor?		BLI	Nathalie, Teen Services Librarian	BLI
4. Qual a data de publicação desta mensagem na Internet?		BLI	Friday, december 02, 2005	BLI
5. Qual é seu endereço eletrônico?		BLI	http://wilmlibraryteenzoneblog.com/2005/2/what-im-reading-right-now.html	BLI
6. Apesar de este ser um gênero muito pessoal e, em função disso, ter um formato muito variado, identifique e escreva as características que compõem este gênero. Quais são seus elementos?	CA+CD+CLD		About me: name e location Previous posts Comments Links to this post Upcoming events, new books, movies, magazines, etc.	NMCE
7. Que informação a imagem lhe transmite? Justifique.	CA+CD		Que é uma reportagem, que está anunciando e comentando sobre um livro, apresenta a capa do livro.	CPM
8. Quais são os temas abordados pelo autor? Ele fala sobre o quê e sobre quem?	CA+CD+CLD		Depoimento de Nathalie – fala sobre sua vida Comentários. Depoimentos de artistas – comentando sobre sua obra.	NMCE
9. Retire do texto: a) uma oração que descreva um acontecimento presente b) uma oração que descreva um acontecimento passado c) uma oração que descreva um acontecimento futuro		BLI+CG	(a) I am also listening to a book on tape in my car. (b) I get to buy all library stuff. (c) View my complete soon.	a) BLI+CG b) NMCE c) NMCE
10. Volte à questão 8. O que te ajudou a responder esta questão? Como você encontrou as respostas?	CA+CD+CLD		Os textos apresentados (I am also..., I'm teen, I personally)	NMCE

Quadro 20 – PI de Emanuele - SD Have you ever entered a *blog*?

d) Produção Final da SD Have you ever entered a *blog*?

A produção final da SD sobre o gênero *blog* de Emanuele mostra que a aluna mobilizou as capacidades de linguagem em cinco das seis atividades que as exigiam. Na atividade oito, há um problema em relação à terminologia, pois a aluna apresenta exemplos de discurso interativo e os identifica como sendo pertencentes ao discurso teórico. Também se observa que as atividades que exigem busca e localização de informação são respondidas sem dificuldade, permanecendo certa dificuldade na atividade 10, relacionada a tempo verbal. De modo geral, nota-se que houve melhora significativa em quase todos os pontos onde a aluna inicialmente apresentou dificuldade.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Resposta dada pelo aluno	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos mobilizados
1. Que características ou elementos você observa neste texto para dizer que ele é um <i>blog</i> ?	CA+CD+CLD		Contém lista de postagem, contém informação sobre a autora, ou seja, ela fala da própria vida (My I), o uso de frases interrogativas e a presença de mensagens de meses anteriores.	CA+CD+CLD
2. Observe o texto e preencha o quadro abaixo: (author, location, address to enter the <i>blog</i> , name of the <i>Blog</i>)		BLI	Vicki Ho Hong Kong http://naturalviviki.blogspot.com LiveItUpEveryday	BLI
3. Você acha que Vicki Ho fala em seu próprio nome ou em nome de uma instituição? Comprove sua resposta com algum trecho do texto.	CA+ CLD		Do seu próprio nome "My friend Karyee and I were excited about watching Mr. and Mrs. Smith as she is a huge fan of Angelina Jolie."	CA+CLD
4. Leia o texto e assinale quais podem ser os objetivos da autora.	CA+CD+CLD		- falar de histórias pessoais; - colocar seu ponto de vista; - divulgar detalhes do seu cotidiano.	CA+CD+CLD
5. Identifique que seção do <i>blog</i> se relacionada a cada descrição:		BLI	a) archives b) links c) previous posts d) about me	BLI
6. O fragmento retirado do <i>blog</i> de Vicki Ho mostra duas postagens. Identifique as referências da data e o título de cada uma.		BLI	1ª data – Friday, June 10, 2005 – Título – Decision; 2ª data – Sunday, June 12, 2005 – Título – The Smith's Day.	BLI
7. Quais são respectivamente os temas abordados por Vicki nas duas postagens?	CA+ CLD		b) o dia em que ela e uma amiga assistiram a um filme e sua decisão de não se casar.	CA+CLD
8. Que tipo de discurso Vicki Ho escolheu para falar de si? Retire duas sentenças que comprovem sua resposta:	CA+CD+CLD		b) discurso teórico - I'm not going to get married; - I don't want to marry to any guy.	CPM
9. Para ficar mais próxima dos leitores, Vicki Ho escreve como se estivesse dialogando com eles. Para causar este efeito é comum o uso de frases exclamativas e interrogativas. Verifique se há presença deste tipo de frase no texto e copie-a (s).		BLI	Is it weird?	BLI
10. Associe os trechos retirados do texto com o tempo da escrita. (1) simultaneidade (acontecimento presente) (2) anterioridade (acontecimento passado) (3) posterioridade (acontecimento futuro)		CG	2 2 2 1 1 3	CG CG NMCE CG NMCE NMCE
11. O que você acha do fato de uma garota de Hong Kong ter um <i>Blog</i> em língua inglesa, se interessar por filmes americanos e não querer se casar? Que relação você faz com a nossa realidade/cultura?	CA		É simples, se ela gosta de filmes americanos, conseqüentemente ela gosta da língua inglesa, e é por isso que ele tem um <i>blog</i> inglês. Ela não quer se casar, pois gosta de ser independente e não que ter nem marido e nem filhos para esquentar a cabeça. Hoje em dia, na nossa realidade existem muitas mulheres que pensa da mesma forma que Vicki, querem ser independentes, sem preocupações e dão mais valor as coisas internacionais do que nacionais.	CA

Quadro 21 – PF de Emanuele - SD Have you ever entered a *blog*?

Comparando os resultados das produções inicial e final de Emanuele na SD sobre o gênero *home page* nos gráficos a seguir, podemos tecer alguns comentários relativos ao desenvolvimento da aluna até o momento.

O que se observa é que da PI para a PF houve um aumento considerável em relação às atividades onde a aluna demonstrou domínio dos conhecimentos esperados, quer sejam eles relativos às capacidades de linguagem ou a outros já apresentados. Houve também certa estabilidade nas atividades com mobilização parcial de conhecimentos esperados. Tais dados, sob meu ponto de vista, indicam que as atividades da seqüência didática *Are you connected?* mostraram-se como um instrumento positivo no ensino por meio do gênero textual *home page* para Emanuele, mesmo com a permanência de dificuldades ou pontos a serem retomados.

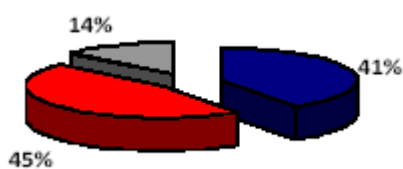


Gráfico 1 – PI de Emanuele – SD Are you connected?



Gráfico 2 – PF de Emanuele - SD Are you connected?

Por outro lado, são nas produções referentes à SD com o gênero *blog* que a aluna demonstra maior desenvolvimento, já que na produção inicial dessa SD ela revela não ter familiaridade com o gênero, apresentando pouco domínio dos conhecimentos requeridos nas atividades e na produção final, há um aumento no percentual de atividades onde há domínio das capacidades ou conhecimentos esperados, isto é, um aumento bem maior do que o da SD sobre *home page*, mostrando um resultado bastante satisfatório.

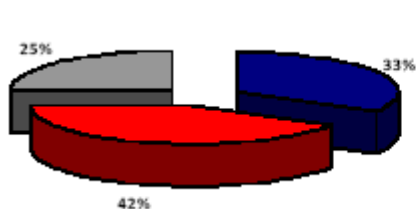


Gráfico 3 – PI de Emanuele - SD Have you ever entered a *blog*?

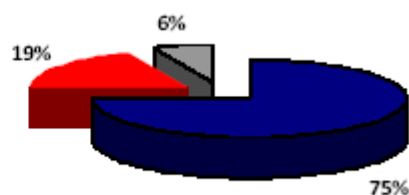


Gráfico 4 – PF de Emanuele - SD Have you ever entered a *blog*?

Os resultados revelados pelas produções de Emanuele permitem-nos afirmar que houve uma progressão da primeira SD para a segunda, mesmo com atividades que não exigiam a mobilização de capacidades de linguagem.

4.2.2 As produções de André

a) Produção inicial da SD Are you connected?

Na produção inicial da SD sobre o gênero *home page* o aluno responde poucas atividades que exigem capacidades de linguagem e também apresenta dificuldade com as atividades que exigem conhecimento gramatical e tradução. Na atividade 1, consideramos que o aluno mobiliza parcialmente as capacidades de linguagem exigidas porque constrói uma representação sobre o ambiente em que se realiza a ação de linguagem ao dizer que se trata de uma página da Internet, reconhece se tratar de um gênero digital, mas não consegue nomeá-lo. Na atividade 3, a resposta esperada seria que o aluno citasse o endereço ou o nome do site de onde a *home page* foi retirada, colocando de forma mais específica suas representações sobre o ambiente da ação de linguagem. Na atividade 4, nota-se a mobilização da capacidade de ação referente ao conhecimento de mundo guardado na memória do aluno, mas não há mobilização da capacidade discursiva referente à infraestrutura textual, o que lhe permitiria comprovar sua resposta por meio de elementos textuais.

As atividades 7 e 8 demonstram a dificuldade do aluno em mobilizar suas capacidades de ação relativas à interação comunicativa, pois ao responder que os prováveis destinatários são os estudantes e justificar sua resposta com palavras de um campo semântico ligado ao ambiente escolar, percebe-se que o aluno parece selecionar o que consegue reconhecer e ignora o conjunto de conteúdos presentes no texto e o objetivo da comunicação na situação dada. O aluno não considera que o grupo “estudantes” pode ser composto por pessoas de várias idades e preferências onde muitos podem não se interessar pelo conteúdo do texto e desconsidera outros vários elementos presentes na *home page* como um conjunto de imagens e outros campos semânticos que podem não estar ligados ao universo

estudantil. Isso também se constata na atividade 9, sobre a identificação dos temas tratados no texto, onde o aluno não mobiliza os conhecimentos esperados.

Com relação à mobilização de capacidades de linguagem relativas a alguns elementos do plano global textual, na atividade 10, com alguns elementos característicos de estrutura composicional da *home page*, o aluno demonstra ter conhecimento de mundo e reconhecê-los no plano do texto, enquanto que em outros momentos, consegue mobilizar apenas parcialmente as capacidades exigidas ou não constrói representação sobre o plano textual.

Nas atividades 11 e 12 não há mobilização dos conhecimentos esperados mesmo não se tratando de capacidades de linguagem.

Por meio desse diagnóstico feito na produção inicial, constata-se que André possui pouco domínio em relação ao gênero *home page* em termos de capacidades de linguagem e também de outros conhecimentos exigidos, contudo ele constrói representações sobre a situação da ação de comunicação e sobre alguns elementos constitutivos do gênero.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Resposta dada pelo aluno	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos mobilizados
1. Que gênero textual é esse?	CA		Uma página da internet.	CPM
2. Como você chegou a esta conclusão?	CA+CD+CLD		O jeito como está situado os elementos, por ter o endereço da internet e ter barra de menu.	CA+CD+CLD
3. De onde especificamente o texto foi retirado? Como você sabe disso?	CA+CD		Da internet, porque podemos localizar o endereço.	CPM
4. Em qual país provavelmente este site está hospedado?	CA+CD		País que tem língua inglesa como idioma.	CPM
5. Em que ano este site foi criado?		BLI	1989	BLI
6. Observe o endereço desta homepage? O que significa a extensão <i>.com</i> ?	CA+CLD		Significa que é uma intuição comercial, que está voltado ao comércio.	CA+CLD
7. Este site é voltado aos interesses de que grupo social?	CA		Estudantes	CPM
8. Como você chegou a esta conclusão? Justifique:	CA+CD+CLD		Por ter as palavras student, colleges, teacher, schools, etc.	CPM
9. Que temas são abordados neste site?	CA+CLD		Sem resposta	NMCE
10. Qual a sua definição sobre os elementos abaixo? E onde eles estão localizados no material que você tem em mãos? a) logotipo b) informações sobre o site c) o menu d) uma publicidade e) caixa para pesquisa f) ajuda g) termos de uso	CA+CD		(a) seria a marca, um nome fácil de se lembrar. Está localizado no início da página, lado esquerdo.	a) CA+CD
			(b) Lugar que fala sobre o que se trata o site. Localiza-se no início da página, debaixo do logotipo e no final da página.	b) CPM
			(c) É um conjunto de botões que cada um leva a uma determinada página. Se encontra localizado no início da página, no lado esquerdo.	c) CA+CD
			(d) Uma propaganda.	d) CPM
			(e) É um campo que possibilita a pesquisa do assunto de interesse do navegador da internet. Está localizado no lado esquerdo, debaixo do menu.	e) CA+CD
			(f) sem resposta	f) NMCE
			(g) sem resposta	g) NMCE
11. Há verbos no imperativo? Quais?		CG	Sem resposta	NMCE
12. Após grifá-los no texto, retire cinco sintagmas nominais (substantivos acompanhados de adjetivos) e escreva também seu significado em Português.		CG + T	Sem resposta	NMCE

Quadro 22 – PI de André - SD Are you connected?

b) Produção final da SD Are you connected?

A produção final de André na SD sobre *home page* revela que ele conseguiu mobilizar praticamente todas as capacidades de linguagem exigidas nas atividades e que suas representações diante de um texto desse gênero desenvolveram-se significativamente.

Na atividade 10, sobre identificação dos temas, nota-se que o aluno mobiliza parcialmente as capacidades de linguagem exigidas ao elencar as opções do menu, como fez Emanuele na sua produção inicial. Sua dificuldade em relação ao modo imperativo, na atividade 12, permanece, porém ele mobiliza parcialmente o conhecimento gramatical referente aos sintagmas nominais na atividade 13.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Resposta dada pelo aluno	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos mobilizados
1. Que gênero textual é esse?	CA		Uma <i>home page</i> , ou seja, uma página inicial de um site.	CA
2. Quais elementos do texto comprovam sua resposta?	CA+CD+CLD		Os menus, o endereço TeenPeople.com	CA+CD+CLD
3. De onde especificamente o texto foi retirado?	CA+CD		Da internet, do site Teen People.com	CA+CD
4. Em qual país provavelmente este site está hospedado?	CA+CD		Estados Unidos	CA+CD
5. Em que ano este site foi criado?		BLI	2006	BLI
6. Observe o endereço desta <i>home page</i> ? O que significa a extensão <u>.com</u> ?	CA+CLD		Significa que é um site comercial.	CA+CLD
7. Este site está voltado aos interesses de que grupo social?	CA		A adolescentes	CA
8. Como você chegou a esta conclusão? Justifique:	CA+CD+CLD		Por ter horoscope, photos, magazine, stars, quizzes, etc.	CA+CD+CLD
9. Quem é o enunciador? E quem são os destinatários deste texto?	CA+CD+CLD		Teen People. Os destinatários são os que acessarem o site, os adolescentes	CA+CD+CLD
10. Que temas são abordados neste site?	CA +CLD		Prizes, Quizzes, Teen People Plus, Horoscope, Photos, Stars, pesquisas, votação, video, etc.	CPM

<p>11. Defina os elementos abaixo, explicando o que são e onde eles estão localizados no material que você tem em mãos.</p> <p>a) logotype: b) menu (definição, localização e opções): c) publicity: d) search: e) terms of use/services:</p>	CA+CD		<p>(a) É a marca que aparece sempre da mesma forma, está embaixo do banner. (b) É um botão que leva a uma página relacionada com o nome do menu, localizado debaixo do logotype e as opções são: Home, Stars, Photos, Horoscope, Teen People Plus, Quizzes e Prizes. (c) É o local onde tem um anúncio de publicidade. (d) É o lugar onde o interessado coloca um assunto para pesquisar, se encontra localizado embaixo do banner e do lado do logotype. (e) É um local onde fala como será usado os dados pessoais, se eventualmente o interessado fornecer para saber mais de produtos, localizado no rodapé da <i>home page</i>.</p>	a) CA+CD
				b) CA+CD
				c) CPM
				d) CA+CD
				e) CA+CD
12. Retire do texto cinco verbos no imperativo		CG	Sem resposta	NMCE
13. Retire quatro sintagmas nominais compostos por modificadores e especifique a função de cada palavra.		CG	The singer The pulse Boys of summer Get glowing	CPM
14. Retire cinco sintagmas nominais compostos apenas por seus núcleos.		CG	Photos, horoscope, prizes, stars, quizzes.	CG

Quadro 23 – PF de André - SD Are you connected?

c) Produção Inicial da SD Have you ever entered a *blog*?

André revela não ter familiaridade com o gênero *blog* em sua produção inicial, pois, embora identifique que se trata de um texto que circula num ambiente digital, nas seis atividades que exigem a mobilização de capacidades de linguagem o aluno mobiliza, em duas delas, apenas a capacidade discursiva relacionada a alguns elementos de organização textual, não mobilizando nenhuma capacidade de linguagem nas outras quatro atividades. As respostas das atividades que requerem busca e localização de informação mostram que o aluno é bem sucedido, ao passo que, nas que mobilizam conhecimento gramatical sobre tempo verbal, isso não ocorre.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Resposta dada pelo aluno	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos mobilizados
1. Que gênero textual é este e para que serve?	CA		Site de livro	NMCE
2. Como você sabe disso?	CA+CD+CLD		Pelas palavras	NMCE
3. Quem é o autor?		BLI	Nathalie, Teen Services Librarian	BLI
4. Qual a data de publicação desta mensagem na Internet?		BLI	Friday, december 02,2005	BLI
5. Qual é seu endereço eletrônico?		BLI	http://wilmlibraryteenzoneblog.com/2005/02/what-im-reading-right-now.html	BLI
6. Apesar de este ser um gênero muito pessoal e, em função disso, ter um formato muito variado, identifique e escreva as características que compõem este gênero. Quais são seus elementos?	CA+CD+CLD		Tem imagem, tem barra de pesquisa, links.	CPM
7. Que informação a imagem lhe transmite? Justifique.	CA+CD		A capa de um livro.	CPM
8. Quais são os temas abordados pelo autor? Ele fala sobre o quê e sobre quem?	CA+CD+CLD		Sem resposta	NMCE
9. Retire do texto: a) uma oração que descreva um acontecimento presente b) uma oração que descreva um acontecimento passado c) uma oração que descreva um acontecimento futuro		BLI+CG	Sem resposta	NMCE
10. Volte à questão 8. O que te ajudou a responder esta questão? Como você encontrou as respostas?	CA+CD+CLD		Sem resposta	NMCE

Quadro 24 – PI de André - SD Have you ever entered a *blog*?

d) Produção final da SD Have you ever entered a *blog*?

Os resultados da produção final de André demonstram que houve uma melhora generalizada. O aluno mobiliza todas as capacidades de linguagem esperadas, o que parece ser um forte indício de que ele é capaz de se posicionar diante de um exemplar do gênero de maneira assertiva. Sua facilidade em buscar e localizar informações se mantém e alguns progressos podem ser observados em

relação ao conhecimento gramatical, onde o aluno apresenta melhora na identificação das marcas dos tempos verbais das sentenças.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Resposta dada pelo aluno	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos mobilizados
1. Que características ou elementos você observa neste texto para dizer que ele é um <i>blog</i> ?	CA+CD+CLD		Ele está na internet; tem links; presença de dia, mês e ano de publicação; tem a palavra "Blogger"; fala de histórias pessoais.	CA+CD+CLD
2. Observe o texto e preencha o quadro abaixo: (author, location, address to enter the <i>blog</i> , name of the <i>Blog</i>)		BLI	Vicki Ho Hong Kong http://naturalvicki.blogspot.com/	BLI
3. Você acha que Vicki Ho fala em seu próprio nome ou em nome de uma instituição? Comprove sua resposta com algum trecho do texto.	CA+ CLD		Em seu próprio nome. "I couldn't turn on the power of my motorbike which sucked."	CA+CLD
4. Leia o texto e assinale quais podem ser os objetivos da autora.	CA+CD+CLD		- falar de histórias pessoais; - colocar seu ponto de vista; - divulgar detalhes do seu cotidiano.	CA+CD+CLD
5. Identifique que seção do <i>blog</i> que se relaciona a cada descrição:		BLI	Archives Links Previous posts About me	CPM
6. O fragmento retirado do <i>blog</i> de Vicki Ho mostra duas postagens. Identifique as referências da data e o título de cada uma.		BLI	1ª data – Sunday, June 12, 2005 – Título: The Smith's Day; 2ª data – Friday, June 10, 2005 – Título – Decision.	BLI
7. Quais são respectivamente os temas abordados por Vicki nas duas postagens?	CA+ CLD		b) o dia em que ela e uma amiga assistiram a um filme e sua decisão de não se casar.	CA+CLD
8. Que tipo de discurso Vicki Ho escolheu para falar de si? Retire duas sentenças que comprovem sua resposta:	CA+CD+CLD		b) discurso interativo Is it weird? I don't want to marry to any guy.	CA+CD+CLD
9. Para ficar mais próxima dos leitores, Vicki Ho escreve como se estivesse dialogando com eles.		BLI	Is it weird?	BLI
Para causar este efeito é comum o uso de frases exclamativas e interrogativas. Verifique se há presença deste tipo de frase no texto e copie-a (s).				
10. Associe os trechos retirados do texto com o tempo da escrita. (1) simultaneidade (acontecimento presente) (2) anterioridade (acontecimento passado) (3) posterioridade (acontecimento futuro)		CG	1 2 3 3 2 1	a) NMCE b) CG c) CG d) NMCE e) CG f) CG
11. O que você acha do fato de uma garota de Hong Kong ter um <i>Blog</i> em língua inglesa, se interessar por filmes americanos e não querer se casar? Que relação você faz com a nossa realidade/cultura?	CA		Essas ações dessa garota tem a ver com nossa realidade: A globalização. Ela mora em Hong Kong que é na Ásia e gosta de filmes dos Estados Unidos da América. Eu acho que é a nossa realidade também aqui no Brasil.	CA

Quadro 25 – PF de André - SD Have you ever entered a *blog*?

Comparando os gráficos a seguir, vemos que a PI de André revela que o conhecimento prévio do aluno sobre o gênero era insatisfatório, a contar pela baixa porcentagem de atividades em que o domínio do conteúdo que foi de 33%, enquanto o número de atividades parcialmente respondidas foi de 39% e o de atividades onde não houve domínio dos conhecimentos exigidos foi de 28%. Isso nos leva à hipótese de que esse conhecimento parece não ser suficiente para dizermos que o aluno domina os conhecimentos necessários para lidar satisfatoriamente com o gênero *home page*.

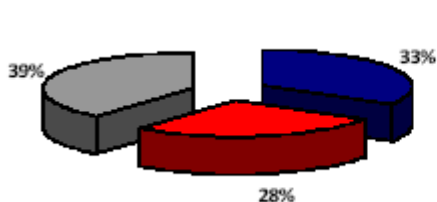


Gráfico 5 – PI de André SD Are you connected?

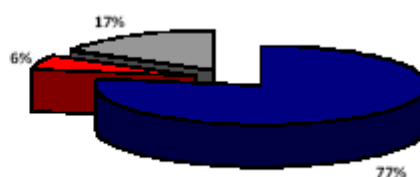


Gráfico 6 – PF de André SD Are you connected?

No entanto, examinando sua PF, nota-se uma melhora expressiva no desempenho do aluno, pois, considerando que, para cada fase do trabalho com o gênero, os alunos foram expostos a uma *home page* diferente, constata-se que houve apropriação e transferência de capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos durante o processo de transposição didática.

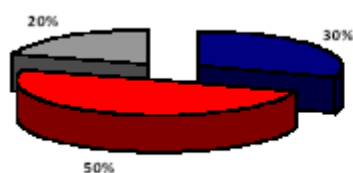


Gráfico 7 – PI de André SD Have you ever entered a *blog*?

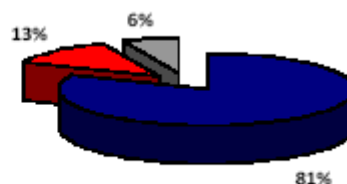


Gráfico 8 – PF de André SD Have you ever entered a *blog*?

Outro resultado positivo pode ser visto nos dados da SD sobre o gênero *blog*, pois, na PI o aluno mostrou grande dificuldade com o gênero, tendo um percentual de 30% de respostas positivas em relação ao domínio dos conhecimentos exigidos, 50% de respostas onde não demonstrou dominar os

conhecimentos esperados e 20% de respostas onde esses conhecimentos são parcialmente mobilizados. Por outro lado, sua PF revela um aumento bastante considerável em relação às atividades em que demonstra domínio de conhecimentos exigidos, da mesma forma em que houve uma redução significativa nas atividades onde há domínio parcial ou onde não há domínio dos conhecimentos esperados.

Esses resultados comprovam que o desenvolvimento de André torna-se importante para esse estudo por se tratar de um aluno de desempenho mediano, conforme mencionado no capítulo 3 e que parece dar um salto em seu desenvolvimento.

4.2.3 As Produções de Hellen

a) Produção inicial da SD Are you connected?

Nessa produção inicial, Hellen não mobiliza a maioria das atividades que exigem tanto as capacidades de linguagem quanto conhecimento gramatical, sendo que a única atividade onde a aluna consegue êxito requer somente busca e localização de informação no texto.

Na atividade 1, a aluna identifica o gênero como sendo uma propaganda e justifica sua escolha na atividade 2 por meio de exemplos que revelam seu desconhecimento ou falta de contato com o ambiente de realização da ação comunicativa e sua falta de conhecimento prévio acerca de *home pages*.

Na atividade 3, confirmamos a ausência de representações sobre o gênero em questão ao observarmos a justificativa apresentada pela aluna de que o texto foi retirado de revista ou livro por ser escrito e conter propagandas, o que indica que a aluna desconhece a organização discursiva do gênero e parece considerar que textos escritos são encontrados apenas em livros ou revistas.

Na atividade 4, no lugar da identificação do país a aluna identifica o endereço do site. Contudo, na atividade 5, onde deveria explicar parte do endereço, não há mobilização das capacidades de linguagem esperadas.

Nas atividades 7, 8, 9 e 10 a aluna constrói representações ligadas às capacidades de ação, contudo não mobiliza as demais capacidades esperadas.

Os conhecimentos gramaticais e lexicais das atividades 11 e 12 também não são mobilizados.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Resposta dada pelo aluno	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos mobilizados
1. Que gênero textual é esse?	CA		É uma propaganda	NMCE
2. Como você chegou a esta conclusão?	CA+CD+CLD		Porque mostra gravuras, textos de conclusão comprável, escolha de compras.	NMCE
3. De onde especificamente o texto foi retirado? Como você sabe disso?	CA+CD		De uma revista e de um livro, porque além de estar escrito, possui também amostras de propagandas.	NMCE
4. Em qual país provavelmente este site está hospedado?	CA+CD		http://teenink.com/	NMCE
5. Em que ano este site foi criado?		BLI	Since 1989	BLI
6. Observe o endereço desta homepage? O que significa a extensão .com ?	CA+CLD		Para dar interesse ao produto...	NMCE
7. Este site é voltado aos interesses de que grupo social?	CA		A leitores e pessoas da net.	CPM
8. Como você chegou a esta conclusão? Justifique:	CA+CD+CLD		Mostra uma revista, jornal, Internet, porque geralmente as pessoas costumam se interessar por coisas que lê e que conectão.	CPM
9. Que temas são abordados neste site?	CA+CLD		Opinion, interviews, community service, fiction, nonfiction, poetry, art gallery, colleges, reviews, sports, collage essays, collage reviews, movie reviews, book reviews e music reviews.	CPM
10. Qual a sua definição sobre os elementos abaixo? E onde eles estão localizados no material que você tem em mãos? a) logotipo b) informações sobre o site c) o menu d) uma publicidade e) caixa para pesquisa f) ajuda g) termos de uso	CA+CD		(a) sem resposta (b) para pessoas que se interessaram pelo produto ou tiveram alguma dúvida, entrem no site. Geralmente fica embaixo aos produtos. (c) É onde está o começo do conteúdo, para entrar em algum lugar do site é preciso ir ao menu. (d) É quando tem algo e mostra, ou pessoas interessadas ao produto. (e) É um lugar onde você procura informações, tira sua dúvida e serve para pesquisar sobre o assunto. (f) É um lugar onde você pede mais informações, retira suas dúvidas. (g) são escolhas.	a) NMCE b) CPM c) CPM d) NMCE e) CPM f) CPM g) NMCE
11. Há verbos no imperativo? Quais?		CG	Sim; writing, sample, written.	NMCE
12. Após grifá-los no texto, retire cinco sintagmas nominais (substantivos acompanhados de adjetivos) e escreva também seu significado em Português.		CG + T	1. Teen Ink -	NMCE

Quadro 26 – PI de Hellen - SD Are you connected?

b) Produção final da SD Are you connected?

Os resultados apresentados na produção final de Hellen mostram que, das 10 atividades que propõem a mobilização de capacidades de linguagem, a aluna não consegue mobilizar os conhecimentos esperados em oito delas. Na atividade 4 há mobilização das capacidades de ação e discursiva ao localizar o lugar físico de produção do texto, que provavelmente tenha ocorrido pela identificação de elementos discursivos do gênero. Contudo, a aluna continua não identificando o gênero e as características que o compõe, as evidências que levem aos prováveis destinatários do texto e os elementos presentes na sua organização discursiva. Uma melhora pode ser observada nas atividades que exploram conhecimento gramatical relativo à identificação das partes de sintagmas nominais.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Resposta dada pelo aluno	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos mobilizados
1. Que gênero textual é esse?	CA+CD+CLD		Propaganda de moda	NMCE
2. Quais elementos do texto comprovam sua resposta?	CA+CD+CLD		Pelas figuras e pelos textos escritos	NMCE
3. De onde especificamente o texto foi retirado?	CA+CD		Foi retirado do Enter Now!	NMCE
4. Em qual país provavelmente este site está hospedado?	CA+CD		EUA	CA+CD
5. Em que ano este site foi criado?		BLI	2006	BLI
6. Observe o endereço desta <i>home page</i> ? O que significa a extensão <i>.com</i> ?	CA+CD		Sem resposta	NMCE
7. Este site está voltado aos interesses de que grupo social?	CA		As pessoas que gostem de estar e ver a moda	NMCE
8. Como você chegou a esta conclusão? Justifique:	CA+CD+CLD		Pelas atrizes (autores, modelos, porque na maioria das vezes as pessoas gostam de ver seus ídolos e copiá-los com suas personalidades	NMCE

			e copiem seus estilos.	
9. Quem é o enunciador? E quem são os destinatários deste texto?	CA+CD+CLD		Teen People São as pessoas que gostam de estar na moda, pessoas que lê revistas e vêem filmes.	CPM
10. Que temas são abordados neste site?	CA+CLD		Home, Stars, Photos, Horoscope, Teen People Plus, quizzes, prizes.	CPM
11. Defina os elementos abaixo, explicando o que são e onde eles estão localizados no material que você tem em mãos. a) logotype b) menu (definição, localização e opções) c) publicity d) search e) terms of use/services	CA+CD		(a) fica acima do rodapé da home page; (b) menu é a caixa de entrada por onde você pode clicar e entrar onde gostaria. Acima do rodapé da home page; (c) sem resposta (d) sem resposta (e) ajuda a você entrar na área de serviços que deseja. Acima do rodapé.	a) CPM b) CA+CD c) NMCE d) NMCE e) CPM
12. Retire do texto cinco verbos no imperativo		CG	Sem resposta	NMCE
13. Retire quatro sintagmas nominais compostos por modificadores e especifique a função de cada palavra.		CG	A selection of opinions The singer The break A third part The actors	CG
14. Retire cinco sintagmas nominais compostos apenas por seus núcleos.		CG	Stars, photos, quizzes, prizes, home	CG

Quadro 27 – PF de Hellen - SD Are you connected?

c) Produção inicial da SD Have you ever entered a *blog*?

Na produção inicial da SD com o gênero *blog*, a aluna mobiliza parcialmente o conhecimento esperado apenas na atividade 7, quando mobiliza a capacidade discursiva ao identificar a imagem do texto como sendo um livro de romance, porém, ela não consegue mobilizar a capacidade de ação para estabelecer relações entre a imagem e os elementos que possam ser característicos do gênero, como, por exemplo, os prováveis temas. A aluna apenas descreve o que vê, além de ter dificuldade na busca e localização de informações e com aspectos do conhecimento gramatical. A aluna apresenta melhor desempenho nas atividades que exigem busca e localização de informação, como localização de data, e nas atividades sobre conhecimento gramatical referente ao tempo dos acontecimentos ou aos tempos verbais.

Essa produção demonstra que, além das dificuldades com a LI, esse parece ser um gênero desconhecido ou pouco familiar para a ela.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Resposta dada pelo aluno	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos mobilizados
1. Que gênero textual é este e para que serve?	CA		Gênero pessoal	NMCE
2. Como você sabe disso?	CA+CD+CLD		Porque é descrito a nós	NMCE
3. Quem é o autor?		BLI	Teen Zone Blog	NMCE
4. Qual a data de publicação desta mensagem na Internet?		BLI	Friday, december 02,2005	BLI
5. Qual é seu endereço eletrônico?		BLI	Friday, december 16@3:30 pm 12/16 also happens	NMCE
6. Apesar de este ser um gênero muito pessoal e, em função disso, ter um formato muito variado, identifique e escreva as características que compõem este gênero. Quais são seus elementos?	CA+CD+CLD		What I'm reading right now	NMCE
7. Que informação a imagem lhe transmite? Justifique.	CA+CD		É um livro de romance. Porque mostra um casal de protagonistas.	CPM
8. Quais são os temas abordados pelo autor? Ele fala sobre o quê e sobre quem?	CA+CD+CLD		About me, previous posts, comments, links to this post. Ele fala sobre Nathalie, Teen Services Librarian e fala : Location Wilmnjton, Massachusetts, United States.	NMCE
9. Retire do texto: a) uma oração que descreva um acontecimento presente b) uma oração que descreva um acontecimento passado c) uma oração que descreva um acontecimento futuro		BLI+CG	(a) What I'm reading right now (b) Did you see the new movie version (c) I get to buy all the library	a) BLI+CG b) BLI+CG c) NMCE
10. Volte à questão 8. O que te ajudou a responder esta questão? Como você encontrou as respostas?	CA+CD+CLD		Sem resposta	NMCE

Quadro 28 – PI de Hellen - SD Have you ever entered a *blog*?

d) Produção final da SD Have you ever entered a *blog*?

Comparando a PI e a PF de Emanuele, André e Hellen sobre o gênero em questão, pode-se dizer que, assim como a PF de André, essa também é uma produção muito expressiva para esse estudo, pois a melhora no desempenho da aluna é generalizada e todas as atividades que mobilizam capacidades de linguagem foram respondidas satisfatoriamente, o que revela uma reação positiva da aluna à metodologia adotada.

Curiosamente, ao contrário da PI, a aluna agora apresenta dificuldade em uma atividade de busca e localização de informação e em relação a uma atividade de

conhecimento gramatical. Entretanto, em todas as atividades que exploram capacidades de linguagem há mobilização, ao menos parcial, dos conhecimentos esperados.

Atividades propostas	Capacidades de linguagem privilegiadas	Outros conhecimentos privilegiados	Resposta dada pelo aluno	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos mobilizados
1. Que características ou elementos você observa neste texto para dizer que ele é um <i>blog</i> ?	CA+CD+CLD		Tirando do texto dei-me as seguintes características: Existe muitas palavras que se dirija a uma pessoa com I, my; possui dia, mês e ano; relata a vida e sentimentos no texto.	CPM
2. Observe o texto e preencha o quadro abaixo: (author, location, address to enter the <i>blog</i> , name of the <i>Blog</i>)		BLI	Vicki Ho Hong Kong Natural/vicki.blospot.com/ Live!UpEveryday	BLI
3. Você acha que Vicki Ho fala em seu próprio nome ou em nome de uma instituição? Comprove sua resposta com algum trecho do texto.	CA+ CLD		Vicki Ho fala de suas histórias. I couldn't turn on the power of my motorbike which sucked.	CA+CLD
4. Leia o texto e assinale quais podem ser os objetivos da autora.	CA+CD+CLD		-falar de histórias pessoais; - colocar seu ponto de vista; - divulgar detalhes do seu cotidiano.	CA+CD+CLD
5. Identifique que seção do <i>blog</i> se relacionada a cada descrição:		BLI	Sem resposta	NMCE
6. O fragmento retirado do <i>blog</i> de Vicki Ho mostra duas postagens. Identifique as referências da data e o título de cada uma.		BLI	1ª Data – Sunday, June 12, 2005 – Título: The Smith's Day; 2ª Data – Friday, June 10, 2005 – Título: Decision.	BLI
7. Quais são respectivamente os temas abordados por Vicki nas duas postagens?	CA+ CLD		b) o dia em que ela e uma amiga assistiram a um filme e sua decisão de não se casar.	CA+CLD
8. Que tipo de discurso Vicki Ho escolheu para falar de si? Retire duas sentenças que comprovem sua resposta:	CA+CD+CLD		b) discurso interativo - But Angelina is soooooo hot her pair of long legs are very sexy. - So I will be single in my entire life. No husband. No mother. No children. No grandchildren.	CA+CD+CLD
9. Para ficar mais próxima dos leitores, Vicki Ho escreve como se estivesse dialogando com eles. Para causar este efeito é comum o uso de frases exclamativas e interrogativas. Verifique se há presença deste tipo de frase no texto e copie-a (s).		BLI	I'm not going to get married. Is it weird?	BLI
10. Associe os trechos retirados do texto com o tempo da escrita. (1) simultaneidade (acontecimento presente) (2) anterioridade (acontecimento passado) (3) posterioridade (acontecimento futuro)		CG	1 3 2 3 1 2	NMCE NMCE CG NMCE NMCE NMCE
11. O que você acha do fato de uma garota de Hong Kong ter um <i>Blog</i> em língua inglesa, se interessar por filmes americanos e não querer se casar? Que relação você faz com a nossa realidade/cultura?	CA		Talvez ela gosta muito dos filmes americanos, que dão-lhe algum interesse na vida real. Que acaba não querendo se casar. A nossa realidade é muito ligada aos filmes que mostram uma maneira, um jeito para se vestir, agir, que acaba pensando quase igual ou relativamente igual ao filme assistido.	CA

Quadro 29 – PF de Hellen - SD Have you ever entered a *blog*?

Na PI da SD sobre o gênero *home page*, Hellen apresenta uma média de 6% de respostas em que domina os conhecimentos exigidos, 55% de respostas em que demonstra não dominar os conhecimentos esperados e 39% de respostas onde o domínio desses conhecimentos é parcial, o que evidencia a falta de familiaridade da aluna, de um lado, com o gênero em questão, e, de outro lado, com a língua inglesa.

Durante a realização das atividades da SD de *home page* a aluna demonstrou bastante dedicação, pedindo apoio aos colegas sempre que necessário. Entretanto, na PF, a aluna apresenta um resultado bastante preocupante, pois o total de atividades onde há mobilização de conhecimentos esperados é de apenas 28%, ficando os conhecimentos que não domina em 50% e o conhecimento parcialmente dominado em 22%, o que confirma que suas dificuldades ainda persistem.

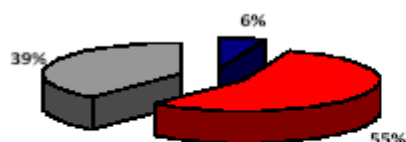


Gráfico 9 – PI de Hellen SD Are you connected?

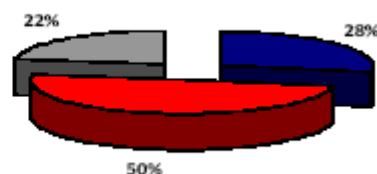


Gráfico 10 – PF de Hellen SD Are you connected?

Com relação à SD sobre o gênero *blog*, a PI de Hellen revela que a aluna desconhece o gênero, não sendo capaz de mobilizar os conhecimentos exigidos na maioria das atividades, apresentando um percentual de 67% de respostas onde não há mobilização de conhecimentos esperados, 8% de respostas onde há domínio parcial desses conhecimentos e apenas 25% de respostas onde apresenta domínio dos conhecimentos esperados.

Contudo, o resultado obtido em sua PF é bastante expressivo para esse estudo pelo fato de a aluna ter sido uma das que mais apresentou dificuldades dentre todo o grupo de alunos pesquisados. Durante as aulas com essa SD, foi possível observar que a aluna teve mais preocupação em realizar suas atividades de modo independente e, embora algumas dessas dificuldades ainda persistam em sua PF, há uma melhora considerável, pois tais resultados comprovam que o desenvolvimento da aluna melhorou de forma surpreendente.

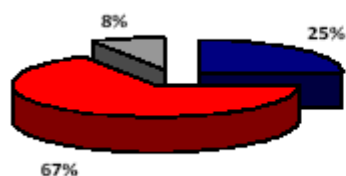


Gráfico 11 – PI de Hellen - SD Have you ever entered a *blog*?

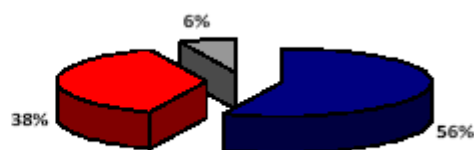


Gráfico 12 – PF de Hellen - SD Have you ever entered a *blog*?

O quadro a seguir reúne os resultados obtidos por todos os alunos nas duas PIs e nas duas PFs, lembrando que aqui se incluem também as atividades que não exploravam capacidades de linguagem. Seu objetivo é a apresentação de um panorama geral de desenvolvimento dos alunos para que possamos fazer algumas comparações.

Resumo dos acertos das Produções Iniciais (PIs)	Home Page	Blog
Emanuele	41 %	33 %
André	33 %	30 %
Hellen	6 %	25 %

Quadro 30 – Síntese quantitativa do desenvolvimento dos alunos nas PIs.

Resumo dos acertos das Produções Finais (PFs)	Home Page	Blog
Emanuele	61 %	75 %
André	77 %	81 %
Hellen	28 %	56%

Quadro 31 – Síntese quantitativa do desenvolvimento dos alunos nas PFs.

Todas as PIs revelam o pouco domínio dos alunos em relação aos gêneros a que foram expostos. Em contrapartida, já na primeira SD (*home page*), fica evidente o progresso de todos os alunos, mesmo que não seja dentro das proporções desejadas por mim enquanto professora da turma e pesquisadora.

Contudo, o dado mais interessante de se observar é o progresso

ocorrido entre a PI e a PF na segunda SD (*blog*), pois a diferença entre os resultados superou minhas expectativas e os resultados das produções mostram que o desenvolvimento de dos três alunos é bastante significativo.

Embora se reconheça sua necessidade e importância, ao restringir essa análise somente a dados quantitativos, pode-se incorrer no risco de se mascarar os resultados da pesquisa, fato comum em várias de pesquisas⁴³ voltadas para o levantamento de índices de desenvolvimento educacional, por isso, buscando avaliar qualitativamente os dados gerados com o uso do material em questão, pude observar que a aplicação da produção inicial se apresenta como um diagnóstico importante para a ação do professor, pois um ponto favorável em se começar o trabalho com SDs aplicando esse tipo de avaliação diagnóstica é a oportunidade de adaptação do que vai ser trabalhado, acelerando ou demorando um pouco mais em alguns pontos, em função das necessidades dos alunos.

Pode-se também observar que os alunos mais familiarizados com gênero, parecem ter mais facilidade para fazer deduções, inferências e até mesmo em buscar informações acerca de conhecimentos mobilizados nas atividades.

Os alunos escolhidos para esse estudo estão dispostos, no quadro acima, de acordo com o rendimento apresentado por eles durante as produções já citadas, entretanto, é preciso considerar que, parte das respostas corretas dos alunos, refere-se às atividades que exigem busca e localização de informações no texto, conhecimento gramatical e tradução e não apenas às capacidades de linguagem conforme se esperava na elaboração do material.

Porém, nas atividades relacionadas ao conhecimento gramatical e tradução, também se observa grande dificuldade por parte dos alunos que não conseguem encontrar verbos no modo imperativo, bem como identificar sintagmas nominais e frases no passado, presente e futuro. Mesmo se tratando de alunos acostumados ao estudo baseado em pontos gramaticais em anos anteriores, a maior dificuldade apresentada por eles parece estar relacionada ao conhecimento da língua.

Com relação especificamente ao desenvolvimento de capacidades de linguagem, alguns procedimentos foram adotados para que as atividades onde houvesse mobilização de tais capacidades pudessem ser mensuradas. O quadro a

⁴³ Exemplos: ENEM, SAEB, PROVÃO - onde a atribuição de conceitos para as instituições não revela os verdadeiros resultados obtidos nas provas dos alunos.

seguir apresenta um índice das atividades, nas produções inicial e final, que mobilizam capacidades de linguagem em cada SD.

<i>Home page</i>	<i>Blog</i>
PI 18 = 100% atividades 15 = 83% capacidades de linguagem	PI 10 = 100% atividades 6 = 60% capacidades de linguagem
PF 18 = 100% atividades 14 = 77% capacidades de linguagem	PF 11=100% atividades 6 = 54% capacidades de linguagem

Quadro 32 – Atividades que mobilizam capacidades de linguagem

Os dados do quadro apontam que, nas atividades das quatro produções realizadas, a ênfase nas capacidades de linguagem, apesar de não ocorrer em todas as atividades conforme se desejava, ocupa um espaço significativo, estando presente em uma porcentagem maior na SD sobre o gênero *home page*. A decisão em se privilegiar mais as capacidades de linguagem em uma SD do que em outra não foi intencional, mas se deu em função da própria variedade de elementos constitutivos dos exemplares de texto de um gênero (*home page*) em detrimento dos exemplares de texto do outro gênero (*blog*).

Do universo de atividades que exploram a mobilização de capacidades de linguagem em cada PI e PF foram levantados os índices de desenvolvimento atingidos por cada aluno. Nessas análises foram consideradas apenas as atividades onde houve mobilização de todas as capacidades de linguagem esperadas, no caso de atividades que propunham a mobilização de mais de uma capacidade engrenada, não sendo consideradas as atividades onde houve mobilização parcial de conhecimentos pelo fato de queremos observar em quais atividades os alunos conseguiram mobilizar todas as capacidades propostas na elaboração da atividade.

Ao analisarmos os resultados sistematizados no quadro a seguir, podemos constatar que todos os alunos desenvolveram capacidades de linguagem, sendo que o desenvolvimento de André tem uma proporção bem maior em relação ao de Hellen e de Emanuele.

Tabela 1 – Percentual de atividades com mobilização de CL na SD Are you Connected? (*home page*)

	PI	PF
Nº de atividades explorando capacidades de linguagem	15 (100%)	14 (100%)
Emanuele	7 (46%)	8 (57%)
André	5 (33%)	12 (85%)
Hellen	0 (0%)	2 (14%)

Na segunda SD, o que se verifica é em sua PI é que os alunos não conseguem responder nenhuma das seis atividades que requerem a mobilização de capacidades de linguagem conforme estas são propostas. Entretanto, as três PFs revelam que os alunos conseguiram mobilizar quase todas ou todas as capacidades de linguagem esperadas.

Tabela 2 – Percentual de atividades com mobilização de CL na SD Have you ever entered a *blog*? (*blog*)

	PI	PF
Nº de atividades explorando capacidades de linguagem	6 (100%)	6 (100%)
Emanuele	0 (0%)	5 (83%)
André	0(0%)	6 (100%)
Hellen	0 (0%)	5 (83%)

A análise feita até o momento demonstra que o trabalho com SDs, da maneira como foi proposto, pode propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem, pois os resultados positivos obtidos com os alunos confirmam a importância de se desenvolver um trabalho com a língua inglesa que tome as seqüências didáticas de gêneros textuais como formas de organizar do ensino de LI.

Os resultados obtidos com as respostas dos alunos também podem ser mais bem observados por meio dos gráficos seguintes, onde podemos observar como o desenvolvimento de capacidades de linguagem varia entre a PI e a PF de cada SD e de uma SD para outra, sendo maior na segunda SD. Tal resultado poderia ser atribuído a certa acomodação dos alunos aos procedimentos metodológicos utilizados, visto que os mesmos não estavam habituados com o uso de SDs, entretanto, tal possibilidade não deve ser considerada como determinante do processo de desenvolvimento que se verifica por meio dos dados analisados.

De um lado, conforme visto na análise da primeira questão de pesquisa desse estudo, embora nem todas as atividades mobilizem capacidades de linguagem pelo fato de terem sido apresentadas de forma desvinculada da situação de ação de linguagem em que o texto foi produzido, as atividades das duas SDs foram pensadas e elaboradas com base em estudos sobre transposição didática que buscam o desenvolvimento de capacidades de linguagem (DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2004) e, de outro lado, as respostas dos alunos revelam que os mesmos foram capazes de mobilizar suas capacidades de ação (construindo representações sobre o ambiente físico de realização da ação de linguagem nos textos, sobre a interação comunicativa, além de acionar conhecimentos de mundo armazenados em sua memória); suas capacidades discursivas (reconhecendo elementos da infra-estrutura dos textos lidos bem como especificidades de seu conteúdo) e suas capacidades lingüístico-discursivas (identificando a função de certas escolhas lexicais e a gestão de diferentes vozes nos textos).

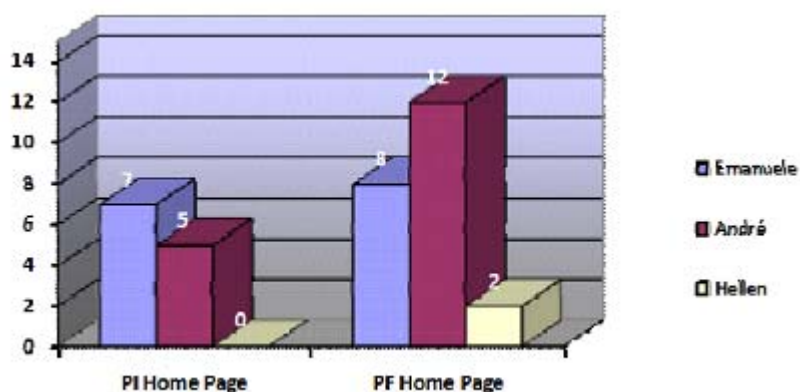


Gráfico 13 – Número de atividades onde houve mobilização de CL na SD sobre *home page*.

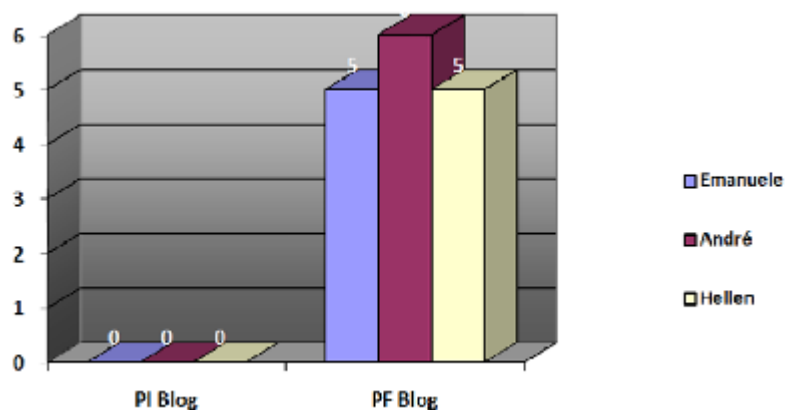


Gráfico 14 – Número de atividades onde houve mobilização de CL na SD sobre *blog*.

No entanto, saliento também que, assim como há vários professores e pesquisadores que trabalham em outras perspectivas teóricas e metodológicas de ensino defendendo-as como eficazes, a experiência adquirida com a realização desse trabalho também me leva a argumentar em favor do uso de SDs baseadas em gêneros textuais para o ensino de LI, segundo os princípios do ISD enquanto construto teórico-metodológico. Tal argumentação se deve por estas se apresentarem como uma opção eficaz para o ensino voltado ao desenvolvimento de capacidades de linguagem em meu contexto de trabalho, a escola pública.

Contudo, esse fato não me isenta de refletir sobre a eficácia dessa metodologia, pois analisando e refletindo sobre os resultados obtidos, observo que esses dados mostram uma realidade que poderia ser omitida desse estudo, como o fazem várias pesquisas que testam o uso de novas metodologias em sala de aula. Entretanto, é necessário atentarmos para o fato de que toda e qualquer metodologia pode não dar conta de todas as necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente em classes numerosas.

Os resultados apresentados por Hellen na primeira SD me levaram aos seguintes questionamentos:

- a) Se a metodologia aplicada se derivasse de outra corrente teórica, que não o ISD, suas dificuldades teriam a mesma proporção?;
- b) As atividades propostas não estavam adequadas ao nível de desenvolvimento da aluna?;
- c) A aluna buscou superar suas dificuldades durante as aulas ou a ajuda dos colegas contribuiu para que não se esforçasse o suficiente, o que resultaria em baixo rendimento durante suas produções individuais?

Os dois primeiros questionamentos podem nos levar a pensar que não há garantias de que se a metodologia aplicada fosse outra, as dificuldades enfrentadas pela aluna seriam maiores ou menores, pois isso pode estar atrelado ao estágio de desenvolvimento de suas operações de linguagem. Sobre o terceiro questionamento, o que se observou nas condutas de linguagem da aluna é que houve influência da interação com os colegas, havendo momentos em que se via a aluna apenas copiando as respostas prontas de seus colegas, mas também houve momentos em que ela demonstrou empenho na realização de suas atividades, o que

certamente contribuiu para a apresentação dos resultados satisfatórios em sua última PF.

Considerando as informações apresentadas até o momento, com o propósito de finalizar momentaneamente essa discussão, podemos analisar em que medida as atividades desenvolvidas pelos alunos ratificam os apontamentos de Cristovão (2001) sobre o ensino de leitura em LE por meio de gêneros textuais.

Ao realizar as atividades propostas nas produções analisadas, cada aluno teve a oportunidade de reunir parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático de exemplares de textos dos gêneros *home page* e *blog* podendo compreender e interpretar diferentes enunciados, o que nos permite afirmar que as atividades de leitura foram tomadas como **ação de linguagem**.

Nas duas SDs os gêneros foram utilizados com propósito didático de guiar as atividades de ensino/aprendizagem e para isso foram utilizados procedimentos específicos. Desse modo, o ensino de leitura na aula de língua inglesa tomou como base o **ensino de gêneros e sua pluralidade** ao expor os alunos a uma variedade de textos dos gêneros selecionados para o ensino.

As atividades realizadas possibilitaram a mobilização dos conhecimentos de mundo, discursivos e lingüístico-discursivos na construção de sentido dos textos, conforme podemos observar em várias atividades que demonstram o desenvolvimento de **capacidades de linguagem**.

O **contexto de produção dos textos** (*home page* e *blog*) bem como seu **contexto de leitura** foi abordado por meio de atividades de exploração do mundo físico e do mundo sócio-subjetivo com o objetivo de levar os alunos a construir sentido no processo de leitura e ao mesmo tempo dar sua opinião sobre o texto lido.

Como foram retirados de sites da Internet, os textos selecionados para o trabalho com as SDs são considerados textos de uso social e não produzidos exclusivamente para o trabalho didático. Esse **uso de textos sociais** se apresenta como um fator muito importante na aula de LE, pois a forma como o aluno encara a situação de comunicação ou a situação de uso da língua aprendida é muito diferente e mais positiva do que em casos onde os textos são fabricados para o ensino.

Nas produções dos alunos bem como nas SDs, as atividades são propostas em sua maioria na língua materna e o aluno fica à vontade para escolher em que língua prefere responder. Essa não exigência do uso do inglês se deve a

algumas escolhas pedagógicas feitas em função dos objetivos de ensino estabelecidos e do conhecimento lingüístico dos alunos. Ao fazer **comparações construtivas** entre o texto lido em língua inglesa e sua língua materna o aluno parece ficar mais à vontade para construir representações, além de que nosso maior interesse era analisar se o aluno seria capaz de mobilizar capacidades de linguagem por meio das atividades propostas e a falta de proficiência na LE poderia se constituir em empecilho para a verbalização de suas representações.

Ao realizar a produção inicial os alunos são expostos a tarefas com grau de complexidade variado, o que implica muitas vezes em dificuldade por parte deles na mobilização dos conhecimentos esperados, como se observa nas duas PIs analisadas. Contudo, ao realizarem as atividades propostas nos módulos das SDs, os alunos podem analisar os pontos onde tiveram dificuldades expandindo suas possibilidades de aprendizagem para que, ao final do processo, voltem a fazer tarefas mais complexas, reencontrando assim o objeto/instrumento de ensino como um todo. Esse movimento pode ser observado nas duas SDs por meio das produções e das atividades realizadas, ratificando a proposta de Cristovão (2001) de se trabalhar a leitura por meio de atividades que possibilitem uma **progressão em espiral**.

Como parte dessa progressão também se observa a forma como as atividades são apresentadas aos alunos, o que nos remete ao preceito de **complexidade da tarefa**, pois um fator importante é que os alunos estavam acostumados com textos curtos e o contato com textos longos e complexos inicialmente causou um estranhamento na turma, porém o fato de partirem de atividades complexas de análise do plano geral do texto para atividades mais simples como a procura por sintagmas nominais, fez com que o medo demonstrado inicialmente em lidar com esse tipo de texto fosse substituído por uma maior habilidade ou capacidade em se lidar com a língua inglesa.

Ao longo do trabalho com as SDs foram usados **recursos pedagógicos de mediação** da aprendizagem. Na SD sobre o gênero *home page*, durante a análise dos elementos do plano textual global foi utilizada uma estratégia de gerenciamento de sala, descrita na seção 3.4.4 (da 4ª a 6ª aula), em que os grupos deveriam gerenciar a sala e explicar os elementos do gênero pelos quais se responsabilizaram, assumindo o papel da professora. Outro momento na mesma SD é o uso de uma lista para verificação (check list) de elementos comuns em *home*

pages na leitura das *home pages* escolhidas pelos alunos. Na SD sobre o gênero *blog* foi realizada uma tarefa de exploração do tema abordado pelo autor do texto. Cada aluno elaborou um cartaz com uma imagem relacionada ao tema discutido no texto e formulou suas próprias representações, socializando-as posteriormente com a turma. Tais atividades foram importantes para que os alunos construíssem significados a partir dos textos lidos, o que os auxiliou no processo de aprendizagem de leitura em LE.

Da forma como foram organizadas, defendo que as SDs criam oportunidades de aprendizagem por meio de um **processo colaborativo** onde o sentido pode ser construído pelos alunos (sujeitos leitores) por um **método indutivo** ao se virem inseridos num contexto de discussão de questões significativas para eles.

Retomando as análises dessa seção, alguns comentários conclusivos podem ser apontados:

- a) tendo em vista que os sujeitos de pesquisa representam a heterogeneidade constitutiva da sala de aula onde os dados foram coletados, os resultados apresentados por eles nas PFs indicam que a metodologia utilizada proporcionou espaço para que todos desenvolvessem capacidades de linguagem;
- b) nas respostas dadas pelos alunos pode-se observar que houve mais facilidade para a mobilização das capacidades de ação;
- c) é comum a dificuldade por parte de todos com as atividades elaboradas com o intuito de desenvolver as capacidades lingüístico-discursivas, e que, por se apresentarem desvinculadas do contexto de produção do gênero, foram consideradas como atividades de exploração de outros conhecimentos (gramatical e tradução);
- d) o desenvolvimento de capacidades de linguagem, mesmo que em menor número de atividades, é visivelmente maior na segunda SD, mesmo os alunos demonstrando menos familiaridade com o gênero selecionado.

Tais reflexões, associadas à relação feita anteriormente entre os princípios para o ensino de leitura propostos por Cristovão (2001) e às atividades

desenvolvidas nas duas SDs, conduzem-me a encerrar por ora a segunda questão desse estudo afirmando que as atividades dos alunos revelam o desenvolvimento de capacidades de linguagem e que, embora pareça haver mais facilidade em se mobilizar as capacidades de ação, houve mobilização das três ordens de capacidades de linguagem – ação, discursiva e lingüístico-discursiva - de forma engrenada. Esses resultados corroboram com os princípios teórico-metodológicos adotados nesse estudo e me permitem afirmar que o material didático elaborado pode ser uma opção eficaz para o ensino de LE na escola pública.

4.3 AS SDS SOBRE OS GÊNEROS *HOME PAGE* E *BLOG* E O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA CRÍTICA

A decisão por embasar esse estudo nos fundamentos epistemológicos do ISD deve-se não somente ao fato de esse construto teórico-metodológico estar voltado à investigação das relações entre linguagem e desenvolvimento, mas pela preocupação com a transposição/adaptação de seus modelos teóricos para a prática da sala de aula.

O ambiente escolar apresenta-se como um espaço de formação que, de acordo com o que apontam os documentos prescritivos educacionais⁴⁴, deve formar sujeitos críticos e atuantes na sociedade. O papel da LE nesse contexto é contribuir para o desenvolvimento humano por meio do ensino de outra língua que não a materna e mostrar que a linguagem é indispensável tanto para esse desenvolvimento como para o funcionamento das interações sociais e da cidadania.

Gimenez (1999, p.33), em um estudo sobre como a “aula de língua estrangeira pode ser espaço de criação de um público, fundamental para o exercício da cidadania”, apresenta algumas definições deste termo, ressaltando que se trata de um conceito ao qual não se aplica uma definição única. A autora ressalta que o ensino de língua estrangeira envolve processos educacionais variados e que

⁴⁴ Os documentos prescritivos aos quais esse trabalho se refere são as Orientações Curriculares para o Ensino para o Ensino Médio (OCEM) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, publicados pelo MEC em 2006 e as Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeiras para a Educação Básica (DCE LE) (versão em revisão) publicadas pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná – SEED-PR em 2007.

cidadania também se aprende na escola. Dentre os conceitos apresentados por ela como modos de se pensar a educação, o ensino de línguas e a cidadania, e que convergem para este estudo, destaca-se o conceito de cidadania crítica apresentado por Giroux (1998). Este vê cidadania como algo que contribui para a emancipação do sujeito, num contexto onde professores exercem o papel de intelectuais, aproximando aspectos políticos dos pedagógicos e vice-versa, por meio de questionamentos sobre a construção do conhecimento e sua relação com o poder, além do engajamento em questões sociais e políticas.

E é nesse sentido que o trabalho com seqüência didática de gêneros textuais na aula de língua inglesa pode trazer resultados positivos, buscando desenvolver a cidadania por meio da leitura crítica.

Essa seção propõe uma reflexão das duas SDs analisadas sobre como as atividades propostas podem contribuir para a formação crítica dos alunos, ou seja, de como elas podem oportunizar a formação de valores sociais que levem ao exercício da cidadania.

Por centrar seus estudos nos efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano, o ISD usa um modelo das condições de produção dos textos e um modelo de arquitetura textual, distinguindo textos, gêneros de textos e tipos de discurso. Além de defender a tese central de que a prática dos gêneros de texto e dos tipos de discurso é a principal ocasião de desenvolvimento de mediações formativas, o ISD também enfatiza que o local oficial para o desenvolvimento dessas mediações é a escola.

No entanto devemos lembrar que essa prática dos gêneros textuais não significa “ensinar gêneros” conforme pontua Machado (2005, p. 258), mas que o objetivo real é usá-los no ensino das operações de linguagem necessárias em novas ações de linguagem que se realizam por meio das capacidades de linguagem.

Numa situação de leitura que envolva o gênero *home page*, por exemplo, o aluno deve ser levado a construir operações de contextualização acerca de aspectos da interação social como o lugar social dos produtores do texto, sua finalidade, que tipo de relação há entre emissor e receptor, em que lugar e momento esse texto é produzido e do que se trata. E, além das operações de contextualização, há também as operações de textualização que, no caso de *home pages*, significa fazer com que o aluno perceba que esse gênero é adequado a determinada situação de comunicação e que tal situação faz com que seu

produtor/autor realize determinadas escolhas de ancoragem textual, de tipos de discurso e tipos de seqüências, além de estratégias lingüístico-discursivas relativas à conexão, coesão, distribuição de vozes e modalização.

Trazer à consciência do aluno essas operações de linguagem envolvidas na produção de uma *home page* pode levá-lo a interagir com esse gênero, realizando novas ações de linguagem em outros momentos em seu meio social. Nesse processo de tomada de consciência das operações de linguagem o aluno vai desenvolvendo capacidades de linguagem – de ação, discursiva e lingüístico-discursiva – que lhe permitem agir lingüisticamente de forma mais consciente e crítica.

A seguir apresento uma análise das SDs de acordo com a proposta de Bronckart (2004) para atividades com a linguagem nos processos de interação social e de construção da cidadania.

Tomando como base os pressupostos teórico-metodológicos apresentados (BRONCKART, 2004), entende-se que orientar os alunos por meio de atividades escolares para o desenvolvimento da leitura crítica significa: levar o aluno a agir, tomar decisões, deliberar, construir representações sobre conceitos abstratos, formar opinião e partilhá-la com o grupo. Sob essa ótica, a tomada de consciência por meio da leitura crítica é entendida como condição para o exercício da cidadania e para o próprio desenvolvimento humano.

4.3.1 Leitura Crítica e Desenvolvimento de Capacidades de Linguagem

Corroborando com Bronckart (2004), nesse estudo defendo que a tomada de consciência pode ocorrer por meio da realização de atividades que mobilizam capacidades de linguagem. Entretanto, analisando as atividades e as produções iniciais e finais das duas SDs – *home page* e *blog* – pude verificar que as capacidades de linguagem não são exploradas em todas as atividades, o que indica que o material precisa ser aperfeiçoado de modo que contemple tais capacidades no maior número possível de atividades, independentemente de elas estarem mais voltadas para o plano textual global, para o plano lingüístico-discursivo ou para o contexto de produção do gênero. As capacidades de linguagem exploradas de forma

engrenada podem possibilitar o uso do gênero como instrumento de aprendizagem de novas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento da reflexividade do aluno.

A atividade 21 da SD sobre *home page* explora os elementos do plano textual global do gênero. Para sua realização, a sala se dividiu em grupos e um aluno de cada grupo assumiu a papel da professora conduzindo a sala durante as atividades. Pensar em formas de interação variadas ao longo de uma SD é um recurso didático que possibilita que o aluno dê instruções, questione, se envolva mais com o conteúdo, coloque-se como sujeito mais ativo na sala de aula.

Os outros alunos dos grupos que assumiram o papel de monitores, também desempenharam funções da professora e interagiram mais com a turma. O interessante é notar que, durante a atividade, o clima foi de respeito e de companheirismo.

No entanto, essa situação de ensino/aprendizagem pode gerar questionamentos do tipo - Que tipo de atividades precisam ser incorporadas às SDs para levar o aluno a ter um papel mais ativo em outros momentos e não somente quando assume o papel de professor?

Pelo fato de o gênero *home page* ter sido tratado como objeto de aprendizagem, essa SD não contempla atividades que demandem análise ou discussão de valores voltados à cidadania de forma explícita. Contudo, o fato de tomar consciência sobre o próprio gênero e algumas de suas regularidades também pode contribuir para o desenvolvimento da leitura crítica.

Em contrapartida, se considerarmos que em qualquer situação de aprendizagem, seja por intermédio dos gêneros textuais ou não, o aluno pode não assimilar todo o conhecimento ao qual é exposto, um fator que aponto como limitador da possibilidade de desenvolvimento da leitura crítica nas duas SDs é que, conforme relevaram as análises, as atividades com foco na mobilização de capacidades de linguagem são em número limitado. Sem dizer que, de modo geral, os alunos tiveram mais facilidade em responder as atividades que exploravam as capacidades de ação do que as atividades com foco nas capacidades discursivas e lingüístico-discursivas, o que aponta para a necessidade em se analisar mais atentamente as causas dessa dificuldade.

Nas produções da SD de *blog*, a média dos resultados é mais equilibrada e satisfatória, embora o número de atividades que exploram capacidades

de linguagem seja menor em relação à SD sobre *home page*, além do fato de as capacidades mais mobilizadas também serem as de ação.

Tais resultados mostram que as duas SDs necessitam de reformulações ou adequações em relação ao conhecimento a ser mobilizado para que possam proporcionar o desenvolvimento da leitura crítica por meio dos gêneros de maneira mais eficiente.

Estabelecendo uma relação entre todas as atividades das SDs de *home page* e *blog* com integração social e cidadania, conforme aponta Bronckart (2004), percebe-se que elas apresentam falhas em sua estrutura, pois há várias atividades que exploram busca e localização de informações, conhecimento gramatical e tradução de forma isolada do contexto de produção do texto. Saliento, contudo, que a mudança mais urgente em relação a elas está ligada ao funcionamento das engrenagens por meio de atividades explorando capacidades de linguagem, pois o trabalho isolado da forma como foi feito não leva o aluno perceber que as escolhas feitas pelo produtor de um texto estão inseridas em um conjunto de sistemas indissociáveis⁴⁵.

As lacunas mencionadas anteriormente enfraquecem o uso do material tanto como objeto quanto como instrumento de ensino que possibilita o desenvolvimento da integração social e da cidadania.

As dificuldades apresentadas pelos alunos com as capacidades de linguagem podem estar relacionadas a alguns fatores como a falta de contato com a metodologia usada, com a forma com que as atividades foram elaboradas ou com sua própria dificuldade em lidar com um texto em língua inglesa.

A seguir faço alguns apontamentos de adequações que poderiam proporcionar maior desenvolvimento de leitura crítica para as duas SDs:

- a) As atividades devem estar mais adequadas aos objetivos;
- b) As seções do material devem ser estabelecidas em função das ações a serem realizadas pelos alunos e não das capacidades de linguagem exploradas, como se tentou fazer;
- c) As atividades de busca e localização de informação devem ser substituídas por atividades que levem o aluno a perceber a informação como parte de um todo coerente, ou seja, como

⁴⁵ Bronckart (2007) fala em sistema de atividades, sistema de gêneros e sistema da língua.

- essenciais para a construção do significado do texto;
- d) Levar os alunos a associar a língua como construção de significado em função da situação de comunicação que envolve o gênero e não apenas estudar conhecimentos gramaticais de forma desarticulada;
 - e) Proporcionar oportunidade de acesso aos gêneros em ambiente virtual;
 - f) Expandir as atividades para além do ambiente de sala de aula.

Contudo, o trabalho didático com as SDs mostrou que, mesmo não tendo ocorrido nas dimensões esperadas, possibilitou espaço para o desenvolvimento da leitura crítica e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da cidadania, conforme ilustram as análises a seguir.

4.3.2 SDs *Are you connected?* e *Have you ever entered a blog?* e o Exercício da Cidadania

De acordo com as análises realizadas na seção 4.1.1, a PI da SD *Are you connected?* explorou o conhecimento de mundo do aluno acerca do gênero *home page*, de modo que o mesmo tivesse que se valer também de seus conhecimentos de língua inglesa e de organização textual do gênero. Na SD foram propostas inicialmente atividades com o intuito de fazer com que o aluno se percebesse como usuário de uma tecnologia, refletindo sobre sua real necessidade. Em seguida foram abordados aspectos do contexto de produção do gênero, alguns elementos comuns de seu plano textual global e lingüístico-discursivo. Na atividade intitulada *Project Work*, os alunos tiveram oportunidade de fazer comparações do que haviam estudado com outros exemplares de textos escolhidos por eles, podendo assim, estabelecer outros percursos de leitura e desenvolver maior domínio em relação à linguagem.

Um ponto problemático é que as atividades direcionadas para o desenvolvimento da consciência sobre a importância de se saber interagir com novas tecnologias foram pouco exploradas, havendo preocupação maior com as

características da estrutura composicional do gênero.

Entretanto, tomar a *home page* como objeto de ensino de suas regularidades por meio da análise de situações concretas de seu uso no dia-a-dia e da coleta de elementos da consciência prática dos alunos é um modo de fornecer subsídios para que se perceba que a linguagem é usada com determinados motivos e intenções. Nesse sentido, mesmo não tendo sido propostas atividades que levem o aluno a usar suas capacidades reflexivas e criativas, a SD sobre *home page* parece contribuir para sua integração social à medida que procura fazer com que o aluno mobilize capacidades de linguagem.

Em relação à SD *Have you ever entered a blog?*, as análises realizadas mostraram haver mais espaço para a reflexão do papel do gênero na sociedade, pois ao mesmo tempo em que exige a mobilização de capacidades de linguagem, há inserção de atividades que levam à reflexão sobre o papel do gênero na sociedade, problematizando a questão do exibicionismo da vida privada, criando oportunidade para que o aluno forme opinião sobre o que seja o gênero *blog*, posicionando-se em relação ao discurso do outro e emitindo juízos de valor sobre as questões discutidas.

Na seção *Elements*, há atividades que exploram a questão temática do *blog*, que é apontado como sendo um gênero onde é comum a discussão de questões humanas importantes para seu autor. Na atividade 4e dessa seção (Apêndice F), após interpretar a definição de honestidade dada pelo autor do *blog*, o aluno é instruído a criar sua própria definição em inglês. Na atividade seguinte, ele deve organizar um cartaz com a definição criada e uma ou várias imagens que possam representá-la. Cada aluno assumiu o papel social de emissor ao apresentar seu trabalho para a classe e ao expor suas representações sobre o tema e de receptor ao ouvir seus colegas.

Essas atividades podem demonstrar que, por meio da mobilização de capacidades de linguagem na aula de LE, é possível criar espaços para a análise de ações efetivas da realidade, coletando elementos do conhecimento de mundo dos alunos, desenvolvendo suas capacidades reflexivas, analisando sua própria ação e tomando consciência dos valores sociais.

A confecção do cartaz explorando o tema do *blog* poderia, contudo, ser interpretada como um procedimento que escapa ao âmbito da exploração do gênero *blog*, entretanto, é importante ressaltar que, no modelo de análise de textos

proposto pelo ISD, a exploração temática é parte integrante da análise do contexto de produção de um gênero. A escolha pelo cartaz foi tomada como um recurso didático usado na SD para dar voz ao aluno, podendo constituir um espaço de mobilização de capacidades de linguagem e discussão sobre o tema honestidade, ou seja, para a explicitação e discussão sobre o conteúdo do gênero. O foco da atividade foi a reelaboração de um conceito abstrato e havia preocupação em deixar o aluno livre para usar sua criatividade, por esse motivo as especificidades do gênero cartaz não foram tratadas.

Apresento, a seguir, os cartazes e a transcrição da exposição feita por Emanuele, André e Helen, juntamente com as análises sobre alguns elementos de sua infra-estrutura textual.

Com relação à infra-estrutura textual, foram observados elementos do plano textual global, os tipos de discurso, os tipos de seqüências. Também foram observadas as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos em suas ações de linguagem. Entretanto, é necessário ressaltar que foram analisados, tanto nos cartazes como nas apresentações orais, apenas os elementos da infra-estrutura textual que pareceram mais relevantes para o desenvolvimento de reflexões relacionadas à leitura crítica.

Todos os alunos ficaram à vontade para criar suas definições e escolher a(s) imagem(s) que quisessem. Nos cartazes observa-se a presença do discurso teórico, pois a definição de honestidade é apresentada como se fosse um verbete de dicionário. Então, o aluno, de posse desse discurso teórico que ele próprio construiu, expande sua idéia e constrói um novo discurso durante sua apresentação para a classe, ou seja, durante sua exposição oral, que ocorre numa situação formalizada, porém, não formal, uma vez que ele só precisava comentar a frase que havia feito.

Durante a exposição oral, prevalece o discurso interativo pela dominância do presente atual e dos dêiticos de pessoa, o que significa que cada aluno se implica no texto que elabora, ou seja, não tem medo de se colocar e está se posicionando, dizendo quem está falando e o que acha sobre o tema em discussão. Dessa forma, todos se colocam como autores de sua fala, construindo sentido e não apenas reproduzindo um conceito.

a) Apresentação de Emanuele

Com relação ao plano textual global, o cartaz de Emanuele é composto por i) definição do que é honestidade em inglês e ii) sete imagens retratando diferentes relações entre pessoas em diferentes etapas da vida.



Emanuele: "It is a quality attributed to people that never tell lies and not deceive nobody, only tell the truth'. ((muitos problemas de pronúncia)) Significa (+++) que é/ é uma qualidade atribuída a pessoas que nunca fala mentira e nem engana ninguém, somente fala a verdade. Eu coloquei essas imagens porque eu coloquei mais foi criança, que eu concordo com o Bruno, que a criança, a gente fala, ai, criança não mente e tal e é honesta, e a, e a sinceridade da criança né, inocente, então eu acho que a honestidade tem muito a ver com a inocência da pessoa. Que a gente ser inocente em certas coisas a gente é ser honesto né. Eu coloquei foto de algumas, da, da família, da união da família, de alguns amigos, que a gente tem que ser honesto com os amigos também. E é isso, eu acho mesmo que o exemplo de honestidade é a criança, que ainda num, num conhece as coisas do mundo, que num é honesto entendeu, porque ele num entende que o político roba, (xxx) então eu acho que é o exemplo é a criança. (grifo meu)

Em sua exposição, a aluna recorre a situações concretas de diferentes esferas sociais - familiar, interpessoal e política - relacionadas à questão da honestidade como parte indispensável para o exercício da cidadania. Ela também se refere à inocência da criança como um modelo a ser imitado pelos adultos em suas relações sociais, pois a criança ainda não conhece a corrupção da sociedade.

b) Apresentação de André

O plano textual global do cartaz de André é composto pela imagem de bombeiros fazendo um resgate em um desabamento ocorrido na universidade estadual local. A imagem está posicionada no centro do cartaz e sua definição do que é honestidade escrita em inglês abaixo da imagem.



André: É / *"It is when you are true, practice justice with the other people"* ((leitura com muitos erros de pronúncia)) O meu / o que eu pus no significado é que É (+++) honestidade pra mim ela é quando nós somos verdadeiros e praticamos a justiça para com os outros. Aí eu fiz, aquela fotografia do corpo de bombeiros tentando fazer um resgate (+++) por isso aqui é uma instituição que você nunca vê falando alguma coisa que eles são desonestos e está sempre lutando pela vida (++++) aí eu fiz (+++) pra que todo mundo ela (+++) pra tudo mundo (xxx) ((o aluno parece bastante tímido e a classe o interrompe com muitos aplausos e palavras de apoio))

A organização seqüencial do conteúdo temático do texto de apresentação do aluno parece ser a seqüência explicativa, pois o mesmo dá início a sua fala apresentando uma constatação inicial *"It is when you are true, practice justice with the other people"*; apresenta razões para suas escolhas *"Aí eu fiz, aquela fotografia do corpo de bombeiros tentando fazer um resgate (+++) por isso aqui é uma instituição que você nunca vê falando alguma coisa que eles são desonestos e está sempre lutando pela vida (++++)..."* e, finalmente, tenta fazer um comentário conclusivo *"...aí eu fiz (+++) pra que todo mundo ela (+++) pra tudo mundo (xxx)"*.

Com relação às capacidades de linguagem mobilizadas pelo aluno, podemos identificar a capacidade de ação quando ele se posiciona dizendo o que é

honestidade “para ele”, ou seja, ele é capaz de adaptar sua produção e suas representações individuais para o coletivo, para o mundo social onde a comunicação se realiza. Para justificar ou explicar o que o levou a criar essa definição o aluno mobiliza suas capacidades discursivas escolhendo o discurso interativo e a seqüência explicativa para materializar seu texto oral, para se fazer entendido pelos receptores. A capacidade lingüístico-discursiva se faz presente através das escolhas lexicais que compõem seu discurso.

c) Apresentação de Hellen

No plano textual global, a definição de honestidade de Hellen ocupa a parte superior do cartaz seguida de várias imagens remetendo às situações que envolvem honestidade e desonestidade.



Hellen: “The honesty is the privilege that some people have. We can say that it is a way of demonstrating to the world our truth and to discover how correct people are.” ((alguns problemas de pronúncia)) Bom, essa frase aqui representa ((os alunos conversam muito porque está quase na hora do intervalo))

Teacher: Oh peSSOAL!

Hellen: A, a honestidade que todos possui, né, só que tem que encontrar dentro de si, e aqui tá né, a ganância, é, quem não tem honestidade geralmente roba, tudo. E aqui é o motivo né, vai pra cadeia né, quem roba. E essa figura aqui representa uma noite tranqüila, porque quem tem honestidade paga suas contas tudo e, sempre consegue ter um sono (++) leve.

A aluna usa o discurso teórico para definir honestidade e falar das representações que as pessoas constroem de si para o mundo e para si mesmas, enfatizando a relação entre honestidade e busca de paz interior. Para isso, ela ancora um conceito abstrato em exemplos de situações concretas ilustradas pelas imagens, mostrando que quem rouba recebe ou deve receber uma punição indo pra cadeia, mas quem é honesto respeitando a propriedade do outro e pagando suas contas encontra a tranquilidade.

As análises realizadas revelam que, em termos de desenvolvimento de leitura crítica, os alunos realizaram operações de contextualização, ao se verem como sujeitos que verbalizam um conceito abstrato em uma língua estrangeira, socializando-o entre seus pares, e operações de textualização ao ancorarem seus textos, escritos e orais, em uma determinada situação de ação de linguagem (autônoma no cartaz e implicada na exposição para a classe), escolhendo o tipo de discurso e seqüências apropriados para sua ação de linguagem, bem como as escolhas lexicais apropriadas para a situação.

Ao mesmo tempo, eles desenvolveram as capacidades de linguagem necessárias a essas operações lendo e analisando contextos variados de interação social por meio do estudo de um gênero textual, cuja característica pode ser a discussão de valores humanos. Os alunos tiveram oportunidade de tomar consciência sobre um valor humano e social, o que fornece subsídios para a afirmação de que puderam desenvolver suas capacidades leitura crítica.

Na última seção da SD, *Time to think about...*, há espaço para que o aluno explicita sua opinião sobre os motivos e intenções que podem ter levado o autor do *blog* a querer ter esse tipo de diário virtual, sobre a forma de materialização de seu discurso e os motivos que podem levar as pessoas a se interessarem por detalhes da vida das outras.

A inserção dessas atividades também faz com que, juntamente com o desenvolvimento de capacidades de linguagem, sejam desenvolvidas capacidades reflexivas sobre temas sociais, sobre as coerções e os pré-construtos sociais, levando os alunos a reformulações e à tomada de consciência sobre o que eles próprios pensam sobre um determinado assunto. Essa tomada de consciência é, dentro do ISD, condição para o desenvolvimento humano.

Diante de tudo o que foi exposto, sustento que a escolha do gênero *blog* na aula de LE do ensino médio possibilita que o mesmo seja tomado como

instrumento de aprendizagem de novas ações de linguagem, pois conforme apontam Miller e Shepherd (2004), esse é um gênero que destaca os pensamentos individuais e a auto-expressão e enfatiza a intimidade e a espontaneidade. Corroborando com os autores acrescento que esse fator pode contribuir para que o aluno se sinta à vontade para fazer suas próprias reformulações.

Por outro lado, é necessário pontuar que, a escolha por dois gêneros digitais no trabalho de transposição didática realizado com as duas SDs, se deu devido a uma preocupação com a questão do letramento digital na escola.

Preocupação essa já citada em um dos objetivos da SD de *home page* ao mencionar a questão da inclusão digital, da tomada de consciência de como a tecnologia influencia nossa vida.

Uma limitação de grandes proporções apresentada pelas duas SDs e que afeta o desenvolvimento da leitura crítica é o fato de esse trabalho didático não ter contado com a infra-estrutura escolar adequada, pois os alunos não tiveram condições de acessar, durante a aula, com o acompanhamento da professora, qualquer um dos gêneros trabalhados. Na época da coleta de dados, a escola ainda não dispunha de um laboratório de informática e não havia suporte para a realização de uma aula em na *lan house* nas imediações da escola.

Embora tenham sido proporcionadas atividades escritas e orais sobre o uso dos gêneros, os alunos não foram colocados em situação real de uso dos mesmos, a não ser na atividade de leitura de *home pages* que demandava busca por parte dos alunos a outros exemplares de textos, fora do ambiente escolar. Tarefa essa que não foi feita por vários alunos, que tiveram que emprestar textos dos colegas para fazer a atividade de leitura em sala.

Devido a essas limitações, tanto na SD sobre *home page* como na SD sobre *blog*, o gênero parece ter sido estudado apenas na teoria, pois não foram proporcionadas oportunidades de o aluno experienciar a situação de comunicação que os envolve.

A didatização dos gêneros digitais nos leva a uma questão educacional mais ampla que pode estar ligada à preocupação da escola, dos professores e dos pais com o tipo de informação a que os alunos podem ser expostos na internet e à necessidade desenvolver neles uma postura mais crítica em relação a isso.

Entretanto, concluo que o uso de SDs organizadas em torno de

gêneros textuais proporciona espaço para o desenvolvimento da leitura crítica, mas esse estudo também mostra que, para que esse desenvolvimento seja realizado de forma mais completa, é preciso que se instaurem políticas educacionais que apoiem a aplicação de novas metodologias na escola pública, pois o que pude sentir como pesquisadora foi uma sensação de isolamento ao tentar implantar uma metodologia que necessitava de suporte e que fugia ao que tradicionalmente se esperava das aulas de LE na escola.

Atualmente, a escola possui um laboratório com cerca de vinte computadores com acesso à Internet, entretanto, por determinação de instâncias administrativas superiores à direção escolar, os alunos não podem ter acesso a esses recursos por motivos como a falta de funcionários que dêem suporte aos professores durante as aulas com turmas numerosas. Isso me leva ao questionamento de como essa “inclusão digital” poderá contribuir para formarmos alunos que sejam mais capazes de interagir socialmente ou, conforme pontua Gimenez (2005), que lhes dêem o direito de serem “preparados para o mundo multicultural e plurilíngüe” por meio de um ensino de LE que possa contar com recursos tecnológicos que ofereçam a possibilidade de um trabalho didático com que dê acesso à LE em sua esfera real de circulação e que seja mais atrativo para os alunos.

Com o intuito de resgatar a importância da participação dos alunos na busca por melhores alternativas para o ensino de LE, a seção seguinte apresenta alguns fragmentos de uma entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa.

4.3.3 A Aprendizagem de Capacidades de Linguagem Vista pelas Lentes dos Alunos

Desde o momento da elaboração das SDs até sua aplicação, houve uma preocupação com o desenvolvimento do aluno em um sentido amplo, ou seja, não apenas de aquisição da língua estrangeira, mas de aquisição de valores sociais por meio dessa língua.

Concordando com Cristovão (2001), a leitura é um direito e um requisito para o exercício da cidadania e o material didático pode ser uma das

ferramentas que proporciona mudanças no processo de ensino-aprendizagem e na transformação de modelos sociais adquiridos. As análises desse estudo se voltam para o exame de alguns momentos que me parecem cruciais por proporcionar tais mudanças.

Os dados que subsidiam as discussões dessa seção referem-se a uma entrevista realizada com os sujeitos de pesquisa no final do ano letivo. Nela os alunos falam de suas percepções sobre o trabalho didático com as SDs.

Segundo Plazaola Giger (2004, p.246), a situação de entrevista apresenta-se como um espaço de interlocução difícil de delimitar. Contudo, mesmo sendo este um espaço controverso, corroboramos com a autora no sentido de que o conhecimento sobre o agir é dependente das palavras de seus próprios agentes. Entendemos que, em um trabalho que visa investigar o desenvolvimento de capacidades de linguagem, faz-se necessário, dentre outras formas de análise, considerar as falas dos agentes sobre suas próprias ações.

Para melhor entendermos como as situações de aprendizagem podem ser representadas pelos alunos nas entrevistas, seguiram-se dois dos critérios de análise do agir representado nos textos: (i) análise do contexto de produção das entrevistas e da sua infra-estrutura textual; e (ii) análise do agir dos sujeitos configurados nas entrevistas em relação ao exercício da cidadania.

Sobre o contexto físico de produção, pode-se dizer das entrevistas realizadas com os alunos que essas aconteceram entre o final de novembro e início de dezembro de 2006. Cada aluno foi entrevistado separadamente na sala de vídeo da escola, durante as horas-atividade da professora-pesquisadora. Antes da entrevista, os alunos haviam sido convidados a colaborar com a pesquisa falando sobre seu desenvolvimento e concordaram em participar. Minutos antes do início da gravação, cada entrevistado teve acesso a todo material produzido por ele durante as aulas, e que havia sido coletado pela professora-pesquisadora, podendo analisar e rever o que havia produzido durante o período de coleta de dados: atividades da SD com o gênero *home page*, atividades da SD com o gênero *blog*, o cartaz com a definição de honestidade e parte das filmagens das aulas.

Considerando que a entrevista foi individual, cada aluno e a professora-pesquisadora assumiram alternadamente os papéis ora de emissor ora de receptor, ou seja, de co-produtores na interação.

Do ponto de vista sociosubjetivo, durante a entrevista, cada aluno

assume o papel social de sujeito de pesquisa e também de entrevistado e a professora assume o papel de pesquisadora e entrevistadora, havendo, da mesma forma que no contexto físico, uma alternância entre os papéis de enunciador e destinatário dos discursos proferidos.

Em relação ao objetivo, as três entrevistas foram realizadas com o intuito de levar cada entrevistado a verbalizar suas representações sobre ações que realizaram durante a coleta de dados, revendo suas produções durante esse período. O efeito pretendido sobre os alunos foi proporcionar uma reflexão sobre seu próprio desenvolvimento.

Com relação à infra-estrutura textual das entrevistas, características comuns podem ser observadas. O plano global das três entrevistas apresenta uma estrutura semelhante, uma vez que todas têm início com o turno da professora pedindo para que o aluno assista um trecho das filmagens das aulas e interrompa no momento em que sentir vontade de fazer algum comentário. No início, a reação dos alunos é de certa timidez, mas depois, todos parecem mais familiarizados com a situação. O tema das entrevistas é, principalmente, o desenvolvimento individual nas atividades realizadas durante o período de coleta de dados. No final, a professora pede para que sejam feitas críticas e/ou sugestões quanto à metodologia e ao material utilizado, para que os mesmos possam ser melhorados.

Emanuele avalia como positiva a atividade de assumir o papel de professora da turma desenvolvida da SD sobre *home page* ao assistir trechos das aulas filmadas.

“Ah é @@@⁴⁶, é diferente né. Essa é uma coisa diferente porque +++ eu nunca me vi assim falando, como se eu tivesse dando uma aula mesmo né [...]. Então é legal se ver assim porque você tá lá na frente explicando, tentando ajudar o pessoal [...] tentar mostrar assim que não é só aquilo que tá no papel, eu tentei passar pra eles o meu ponto de vista.”

Uma preocupação observada anteriormente com relação à pronúncia se confirma quando a aluna é questionada sobre ter pedido para outro aluno ler algumas partes em inglês para ela em sua apresentação.

⁴⁶ Ver o modelo de transcrição usado (na dissertação da Carmem)

“Porque eu não ler muito bem o inglês! Por que eu não pratico muito, porque as outras aulas que eu tive assim em inglês é assim, foi mais teoria, regrinhas, não sei o quê, o verbo to be, assim regrinhas, foi mais regrinhas. Mas assim, de praticar, assim, eu nunca tive.”

A aluna apresenta algumas evidências de como o trabalho com a SD sobre *home page* influencia sua interação com o gênero.

“[...] o logotipo que eu apresentei, eu não sabia essa parte assim da *home page*, eu não conhecia isso.”

“Assim, o que ficou na minha cabeça é assim, *home page* é uma página da Internet que tem bastante publicidade, (...) Isso ficou gravado na minha cabeça, (...) que no começo assim da aula eu nem sabia o que era publicidade numa *home page*, tal”

“[...] porque antes eu nem olhava nada, agora assim no site, entra assim aí eu vejo né hom..home, é geralmente é home. Daí (xxx) as partes dele, não que eu entre pra observar isso, mas assim uma hora ou outra eu vejo daí eu lembro da aula, entendeu?”

Sobre o gênero *blog* a aluna diz nunca ter acessado um *blog* e relata que depois de fazer essas atividades:

“tava lendo o jornal e tava uma página assim, “*Blog*”, não sei o que, falando, uma reportagem sobre *blog*, que o dia 31 de agosto, setembro, não sei, foi declarado o dia do *blog*, não sei se você viu essa reportagem, e, e eu lembrei assim sabe, eu falei assim, ó, se eu não tivesse estudado o que era *blog* eu não saberia, porque tava assim, tava escrito bloggers, né, e tava a reportagem, tal. Aí, [...] na hora eu pensei, eu falei, se eu não tivesse visto o que era, eu ia, ia passar como uma reportagem batida, eu não ia lê, porque eu ia ler bloggers, eu não ia nem ter noção, aí eu acabei lendo a reportagem. Então, é um dos fatores que eu achei interessante, se eu não tivesse visto, eu não ia nem ler a reportagem porque eu não sabia nem que era a palavra!”

Sobre a SD de *home page*, André também enfatiza a atividade de gerenciamento da classe, fala da dificuldade de falar em público e da dificuldade com a pronúncia em inglês, entretanto avalia a experiência de como uma forma de “pegar” experiência e aprender coisas novas.

Com relação a como avalia a atividade de produção de sua própria definição de honestidade na segunda SD, o aluno tece o seguinte comentário.

“Ah foi bom né porque a gente vê falando da palavra honestidade, mas nós não pensa bem o que significaria mesmo. Nós vê tipo assim as pessoas falando mais, nós mesmo, assim, talvez não pega tipo uma definição pra nós mesmo.”

“Ah, *blog* acho que eu não tinha assim, conhecimento assim, *blog*, igual a turma assim, eu não tinha. ++++ Aí depois que eu fiquei sabendo né, o que é o *blog*.[...] Agora +++ agora eu tenho várias coisas que eu aprendi na sala de aula, quais são os elemento, qual que é o objetivo, o que fala num brog, de quem que é.[...] Algumas palavras, algumas palavras que eu aprendi, tipo assim, +++ assim lá do brog que eu aprendi também o que é, ++++++ acho que eu aprendi mais coisas também né, conhecer uma nova língua né, que é importante pra nós né, porque o mundo agora é globalizado, então é importante.”

Hellen é uma das alunas que apresenta mais dificuldade na turma, porém ao falar de seu desempenho na SD de *home page* a aluna diz “o meu desenvolvimento foi normal né, sobre o que é *home page* e várias coisas”,mas ao explicar com mais detalhes o que aprendeu, a aluna não consegue se expressar com clareza “É ++++ onde fica né, os negocinhos na Internet, depois também, me proporcionou muito.++++”.

O fragmento a seguir reforça a afirmação anterior.

Teacher: Teve alguma novidade? O quê, por exemplo? Hellen: Várias novidades, né. Me ensinou muito. Teacher: Mas me dá um exemplo de alguma coisa. Hellen: (sem resposta)

Ao falar sobre a atividade de apresentação de sua definição de honestidade na segunda SD a aluna pontua:

“Não eu faria de novo, quem sabe eu me daria melhor agora.@@@ [...]assim já acostuma nós né, a, a falar, pronunciar, essas coisas.”

Ao avaliar o grau de dificuldade das atividades, Hellen diz que era difícil e tenta verbalizar as estratégias que usava para resolvê-las.

“Teacher: Você não mudaria nada, não ficou cansativo, não ficou muito difícil ou muito fácil.
Hellen: Era difícil. Teacher: Era difícil? Hellen: Pra mim era.

Teacher: Mas por que, em que ponto era difícil?

Hellen: Ah, eu chegava a não entender assim, sabe, às vezes.

Teacher: Mas, o que eu perguntava?

Hellen: Também. Aí eu lia mil vezes lá, aí, ah, chegava a uma conclusão e aí colocava o que eu achava.

Teacher: Hum hum. E você acha que demorou um pouco pra entender o que era pra fazer? Ou demorou pra achar a resposta?

Hellen: Demorou pra achar a resposta. Assim, como no texto sabe.”

Por meio das representações construídas pelos alunos nas entrevistas pode-se dizer que eles assumiram os papéis de: a) **sujeitos e/ou colaboradores** dessa pesquisa, pois todos sabiam desde o início da coleta do que se tratava e concordaram em participar; b) **auto-avaliadores** de sua habilidade com leitura oral, de falar para a sala, da experiência da conduzir a sala e de sua aprendizagem e c) **avaliadores** das aulas de LI e do material utilizado.

Esse procedimento de pesquisa ilustra a colocação feita por Thiollent (2003) sobre a pesquisa-ação, onde pesquisadores e participantes representativos da situação estão envolvidos de modo cooperativo e participativo na busca por melhores alternativas de ação, nesse caso, na busca de melhores alternativas para a transposição didática de gêneros textuais para o ensino de LE. Por meio dessa ação de linguagem, os alunos tiveram espaço para desenvolvimento de capacidades reflexivas ou críticas de modo que se tornassem sujeitos efetivos da reconstrução e da busca para a melhoria de procedimentos educacionais.

As atividades mencionadas pelos alunos nas entrevistas relacionam-se ao exercício de cidadania entendida como tomada de consciência, tomada de decisão e explicitação de opinião. Isso nos leva a pensar nas ligações existentes entre exercício de cidadania e aprendizagem de LE.

Freitas (2004, p.122) assevera que o desenvolvimento da cidadania

“parece encontrar no ensino de LE um contexto privilegiado [...] uma vez que o mesmo oferece a possibilidade de uma maior amplitude de relações com outros modos de significar e de se posicionar diante do mundo, constituindo, portanto, a LE matéria-prima para o desenvolvimento do processo.”

Corroborando com a autora, esse estudo mostra que direcionar a aula de LE para a análise de textos e/ou situações de uso real da língua estrangeira

cria oportunidades para uma educação cidadã por se ampliarem as oportunidades de o aluno se perceber, se posicionar e construir sentido no mundo.

Com as análises feitas, considero respondida momentaneamente a discussão proposta na terceira questão desse estudo - **Até que ponto as capacidades de linguagem desenvolvidas contribuem para o desenvolvimento de leitura crítica?** Concluo que as atividades das duas SDs contribuíram para o desenvolvimento da leitura crítica uma vez que esse desenvolvimento atravessa o próprio desenvolvimento de capacidades de linguagem. Algumas expansões poderiam ter sido feitas para que os alunos pudessem ter contato com os gêneros em sua esfera real de circulação, porém houve algumas limitações que as impediram. Essas limitações mostram que o trabalho didático sofre coerções em função do contexto no qual se desenvolve e, para que tais coerções sejam atenuadas, é preciso que haja um trabalho de planejamento de ações coletivas entre os sujeitos que agem nesse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a investigação dos resultados alcançados na aplicação de duas seqüências didáticas produzidas Projeto de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas para a Educação Básica e estudando possíveis espaços que pudessem levar os alunos ao desenvolvimento de capacidades de linguagem bem como de valores sociais por meio da aula de língua inglesa, pude tecer algumas reflexões e questionamentos que foram respondidos ao longo dos capítulos desse estudo e deixar outras tantas em suspenso como possibilidades para futuras pesquisas acerca da transposição didática de gêneros textuais por meio de seqüências didáticas de gêneros.

A análise das SDs no que se refere à proposta do ISD de desenvolvimento de capacidades de linguagem procurou mostrar quais capacidades de linguagem o material mobiliza ou desenvolve no aluno, além de classificar as atividades com relação aos objetivos estabelecidos em cada SD.

A análise da PI, da SD e da PF sobre o gênero *home page* revelou que a SD apresenta um desequilíbrio entre as três ordens de capacidades de linguagem, havendo predomínio de exploração das capacidades de ação sobre as capacidades discursivas e dessas, sobre as capacidades lingüístico-discursivas. A ênfase na exploração do contexto de produção do gênero mostra que as capacidades de linguagem parecem não terem sido exploradas de forma engrenada, pois a exploração do contexto de produção do gênero não foi relacionada explicitamente às escolhas lexicais feitas pelo produtor do texto, havendo uma predominância significativa de atividades focadas no reconhecimento da estrutura do gênero, em detrimento de atividades com foco no desenvolvimento da consciência sobre a importância da interação com novas tecnologias e no desenvolvimento da leitura crítica do gênero. Com base no construto teórico metodológico do ISD e nas discussões realizadas nas seções de elaboração do material em análise, pude concluir que o gênero *home page* na SD *Are you connected?* foi tratado como objeto de ensino/aprendizagem.

A análise da PI, da SD e da PF sobre o gênero *blog* revelou que o gênero foi tratado como objeto e instrumento de aprendizagem pelo fato de a SD apresentar atividades centradas no ensino de algumas características regulares de

blogs, por apresentar procedimentos de exploração das capacidades de linguagem que os alunos já dominavam, por selecionar os conteúdos a serem ensinados em função de objetivos de ensino previamente estabelecidos, além de levar os alunos a agirem lingüisticamente por meio do *blog*, abordando temas referentes à cidadania, desenvolvendo suas capacidades reflexivas, fazendo reformulações de conceitos de forma que as capacidades de linguagem fossem mobilizadas.

As conclusões a que se pode chegar ao final das análises relativas à primeira questão é que as SDs estão coerentes com as propostas do ISD de desenvolvimento de capacidades de linguagem, embora isso não tenha ocorrido em sua totalidade, havendo necessidade de novas reflexões e aprimoramentos como uma maior articulação e equilíbrio entre as atividades que exploram capacidades de linguagem, a abordagem de questões relativas à estruturação da LE de forma que as capacidades lingüístico-discursivas não sejam trabalhadas de forma isolada se tornando mera testagem de conhecimento de regras gramaticais, mas que as questões lingüísticas estejam mais vinculadas aos objetivos de aprendizagem estabelecidos em cada SD.

A segunda questão desse estudo ocupou-se da análise das PIs e PFs dos alunos, sujeitos de pesquisa, com relação às capacidades de linguagem mobilizadas por eles ao realizarem as atividades. O que se constatou nas PIs dos três alunos foi o pouco domínio em relação aos gêneros a que foram expostos. Os resultados das PFs da primeira SD revelaram que houve aumento no percentual de capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos. A PF da SD sobre *blog* revela um aumento bastante considerável no domínio de capacidades linguagem em relação à PI sobre o mesmo gênero. Ao se comparar os resultados obtidos nesses diferentes momentos, observa-se que houve espaço para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, embora ainda não sejam consideradas satisfatórias pelas restrições apresentadas pelo próprio material.

Análise das contribuições das atividades realizadas para o desenvolvimento da leitura crítica foi foco do terceiro questionamento desse estudo e o que pude observar foi que os alunos foram envolvidos em situações de leitura que os levaram a perceber as principais operações de contextualização e textualização mobilizadas pelos gêneros *home page* e *blog*, fazendo reformulações que contribuíram para a tomada de consciência. Mesmo não tendo sido propostas atividades que levassem o aluno usar suas capacidades reflexivas e criativas, a SD

sobre *home page* parece ter contribuído para sua integração social à medida proporcionou a mobilização de capacidades de linguagem.

A SD sobre o gênero *blog* proporcionou mais espaço para a reflexão do papel do gênero na sociedade, mobilizando capacidades de linguagem, inserindo atividades de reflexão sobre o papel do gênero na sociedade, problematizando a questão do exibicionismo da vida privada, criando oportunidade para que o aluno formasse opinião sobre o que o gênero *blog*, posicionando-se em relação ao discurso do outro e emitindo juízos de valor sobre as questões sociais discutidas.

Ao construírem representações sobre seu desenvolvimento, os alunos revelaram que o estudo de LE por meio do uso de seqüências didáticas de gêneros é significativo para eles e uma oportunidade para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e tomada de consciência sobre questões ligadas à cidadania.

O fato de as atividades das SDs ratificarem os apontamentos de Cristovão (2001) sobre o ensino de leitura em LE evidencia a validade do ensino da língua inglesa por meio de seqüências didáticas de gêneros textuais, uma vez que as produções de todos os alunos indicam o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

Devido às limitações de tempo desse estudo não foi possível reelaborar as SDs trabalhadas de modo que as lacunas apresentadas pelas análises pudessem ser superadas ou ao menos reduzidas. Entretanto, a oportunidade de reflexão sobre o trabalho com LE na escola pública usando seqüências didáticas de gêneros textuais demonstrou que houve mudanças positivas no comportamento de linguagem dos alunos e merece que outros estudos se coloquem a caminho da investigação e do aprimoramento de formas de ensinar LE que ajudem na formação de leitores responsivos e conscientes que, conforme lembra Labella-Sánchez (2007), ao se depararem com um texto pertencente a um determinado gênero, considerem suas condições de produção e percebam os sentidos que podem ser produzidos mobilizando a engrenagem desencadeada no processo de significação.

Tendo o ISD como construto teórico-metodológico para a elaboração das SDs usadas nesse estudo, e tomando por base o decálogo para o ensino de leitura em LE elaborado por Cristóvão (2001) como critério de análise do material e os apontamentos de Bronckart (2004) em relação às atividades com a linguagem que levem ao desenvolvimento da leitura crítica, concluo que esse estudo pode

contribuir para a pesquisa sobre o uso de seqüências didáticas de gêneros textuais para o ensino de leitura em aulas de LE no contexto da escola pública brasileira.

Os procedimentos didáticos apresentados estão coerentes com a proposta de ensino de LE presente nos documentos prescritivos nacional e estadual. Outros procedimentos de análise poderiam ter sido utilizados, contudo, o escopo dessa pesquisa foi mostrar que a aula de LE pode ser espaço para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e para o desenvolvimento de leitura crítica. E, nesse sentido, os procedimentos adotados parecem ter contribuído para que as três questões nas quais esse estudo se organizou fossem respondidas.

Algumas possibilidades de pesquisas futuras podem ser apontadas a partir dos resultados aqui revelados. A primeira se refere à necessidade de estudos que foquem a elaboração de SDs em torno de gêneros textuais de maneira que as capacidades de linguagem sejam exploradas de forma engrenada, havendo mais equilíbrio entre elas.

A segunda se refere ao aprofundamento da questão da exploração do gênero como objeto e instrumento de aprendizagem por meio de atividades que levem os alunos a desenvolverem suas capacidades reflexivas.

A terceira diz respeito às formas de interação que podem ser estabelecidas em uma SD para levar os alunos a se colocarem como sujeitos mais ativos e participativos das atividades propostas.

Finalmente, espero que esse trabalho possa contribuir para as pesquisas dos participantes do projeto de elaboração de materiais didáticos com base no ISD, desenvolvido no NAP/UEL, além de fomentar reflexões de outros educadores e pesquisadores para ampliar os estudos sobre transposição didática de gêneros textuais considerando as especificidades do ensino de LE no contexto brasileiro.

Gostaria também de ressaltar que, embora o foco direto desse estudo não tenha sido a ação docente, essa experiência causou um impacto muito significativo em minha formação como professora por proporcionar diversos momentos de reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos e aspectos práticos do trabalho educacional. Quanto aos alunos, pude observar mudanças em seu comportamento de linguagem e em suas ações. A escola também parece ter reconhecido ou dado maior abertura para a disciplina de inglês, valorizando e incentivando mais os professores da área.

Essas mudanças ratificam os fundamentos teórico-metodológicos desse trabalho, pois, as seqüências didáticas dos gêneros *home page* e *blog* na aula de inglês tornaram-se instrumentos mediadores da aprendizagem que, segundo a definição de Schneuwly (2004), podem ser vistos como maneiras privilegiadas de proporcionar espaço para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, possibilitando que os envolvidos nesse processo transformem também as próprias atividades ligadas ao seu uso.

A engrenagem a seguir ilustra os processos de mudança proporcionados com esse estudo.



Figura 3 – Mudanças proporcionadas pela pesquisa.

Retomando o pensamento de Guimarães Rosa na epígrafe desse trabalho, posso dizer que o mais importante nessa experiência não foi a partida nem é a chegada, mas a experiência vivenciada nessa travessia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.6, n. 2, p. 155-165, dez. 2002. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 mar. 2008.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Ana Raquel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p.35-53.

ARAÚJO, J. P. Caracterização do cibergênero home page corporativa ou institucional. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.3, n. 2, p.135-167, jan./jun. 2003.

BARNETT, M. A. More than meets the eye: foreign language reading: theory and practice. New Jersey: Center for Applied Linguistics and Prentice Hall Inc, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC,/Secretaria de Educação Básica, 2006. v.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2007.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1997/2003.

_____. Interacionismo sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, Local, v. 4, n. 6, mar. 2006. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/6/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2008.

_____. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA - INPLA, 14., 22-24 abr. 2004, São Paulo. **Cadernos de Resumos...** São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2004. Conferência Inaugural. Cópia interna.

_____. **Les modèles du discours**. In: INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA - INPLA, 16., 2007, São Paulo. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2007. 1 arquivo (392 bytes). Apresentação em Power Point.

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

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimento de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p.131-163.

CANATO, A. P. B. O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o projeto penpal e o uso de seqüências didáticas. ([2008]) Tese em andamento.

CELANI, M. A. A. A relevância da lingüística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p.17-32.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <<http://lael.pucsp.br/lael/teses/index.html>>. Acesso em: 24 maio 2006.

_____. Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

_____. Gêneros textuais e práticas de formação de professores. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13, 2006, Pernambuco. **Anais...** Pernambuco: ENDIPE, 2006. p.1-11.

_____. **Seqüências didáticas no ensino de línguas**. [Local, 2008]. No prelo.

CRISTOVÃO, V. L. L. et al. Elaboração de seqüências didáticas para o ensino de língua estrangeira: uma produção coletiva. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 4., 2007, Tubarão. **Anais do IV Simpósio Internacional de Gêneros textuais**. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L.; CANATO, A. P. B. O desenvolvimento de material didático cm base no ISD: propostas, dificuldades e contribuições. In: SIMPÓSIO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA, 1., Rio de Janeiro, 2007,. **Programa e Caderno de Resumos...** Rio de Janeiro: 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L.; CARDOSO, G. F.; SANTOS, L. M. A. Os gêneros textuais na formação de futuros professores. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO ESTADO DO PARANÁ, 2005; CONVEÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DOS ESTADOS DO SUL, 8., 2005, Maringá. **Anais...** Maringá: 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas: União da Vitória: Kaygangue, 2005.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette Education, 1992.

CLOT, Y. A Função Psicológica do Trabalho. Petrópolis: Vozes, 2006.

COSCARELLI, C. V. O ensino da leitura: uma perspectiva psicolingüística. Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996. p.163-174

DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J. Ecrire pour lire, *Gymnasium Helveticum*, Zürich (Suisse), n.1, p. 7-12, 1996.

DOLZ, J. ; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.p. 95-128.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Pour un enseignement **de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école**. Paris: ESF éditeur, 1998.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. P. L'aquisition des discours: Emergence d'une competence ou apprentissage de capacités langagieres diverses? **Revue de Didactologie des Langues-Cultures**: appropriations, descriptions et enseignements de langues, Paris, n. 92,. p.23-37, Oct./Dec. 1993.

ÉRNICA, M. O trabalho desterrado. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

FAÏTA, D. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p.57-80.

FERRARINI, M. A. O Gênero Textual Conto de Fadas Para o Ensino de Produção Escrita em Língua Inglesa. ([2008]). Dissertação em andamento.

FINO, C. N. Vygotski e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 002, 2001. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/374/37414212.pdf>> Acesso em: 24 mar. 2008.

FITTIPALDI, C. Conceitos centrais de Vygostky: implicações pedagógicas. **Revista Educação**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.revista.ung.br/index.php/educacao/article/view/33/58>>. Acesso em: 25 mar. 2008.

FREITAS, M. A. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicação para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRAHÃO, M. H. V. (org.) *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, Arte Língua, 2004.p. 117-130.

GIMENEZ, T. O Ensino de Língua Estrangeira e a Formação do Público. In: *Revista da Área de Humanas*, UEL Londrina n.37 p. 33-43 jul./dez./ 1999.

_____. Políticas Governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. M. P. (Org.) **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005. p.91-100.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica**, Curitiba: SEED, 2007.

GUIMARÃES, A. M. M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 6, n. 3, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/revista/revista.htm>>. Acesso em: 02 jun. 2007.

_____. A Didatização de gênero em ambientes sociais diversos: a possibilidade de ensinar gêneros de texto através de seqüências didáticas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., 2007, Tubarão(SC). **Anais...** Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, 2007. p.536-550.

KLEIMAN, A. **Leitura: Ensino e Pesquisa**. Campinas: Pontes, 1989.

KOMESU, F. C. Blog e as práticas de escrita sobre si na Internet. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, A. C. S. **Hipertexto e gêneros textuais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.110-119.

KRIEGL, M. L. S. Leitura: um desafio sempre atual. **Revista PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.11-12, jul. 2001/jul. 2002.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. As provas de espanhol nos vestibulares da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos. 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L.; MAZZILLO. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.) **Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.p. 237-256.

MACHADO, Anna Rachel. Entrevista com Jean-Paul Bronckart. **DELTA**, São Paulo, v. 20, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502004000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 maio 2007.

_. **A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: as necessidades e as dificuldades**. In: SEMINÁRIO: CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS 6ª A 8ª SÉRIES. Brasília: Ministério de Educação e de Desporto, 1997. (Mimeografado).

_____. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p.237-259.

_____. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, n. 10, p. 137-147, 2001.

_____. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino e produção de textos na universidade. **DELTA**, São Paulo, v.16, n. 1, p. 1-26, 2000.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, C. R.; SHEPHERD, D. Blogging as social action: a genre analysis of the weblog. In: GURAK, L. et al. (Ed.). **Into the blogosphere**: rhetoric, community, and culture of weblogs. 2004. University of Minnesota. Disponível em: http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/blogging_as_social_action_a_genre_analysis_of_the_weblog.html.> Acesso em: 25/04/08.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

_____. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p.49-67.

NARDI, N.L. Concepções de leitura e o desafio de ser leitor. *Revista Voz das Letras*. Santa Catarina, Universidade do Contestado, número 4, I Semestre de 2006.

OLIVEIRA, M. K. Escolarização e desenvolvimento do pensamento: a contribuição da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 23-34, set./dez. 2003.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 8, n. 2, p. 31-41, 1996. Disponível em:<<http://www.ingentaconnect.com/content/fias/cye/1996/00000008/00000002/art00005>>. Acesso em: 26 mar. 2008.

QUAGLIA, I. **Entre versos e rimas**. 2000. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2000.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado/a por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. p.37-48.

ROJO, R. H. R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC, 2000.

SANTOS, F. C. D. R. Discutindo a habilidade da leitura no livro didático de LE. **Caderno Seminal Digital**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 5, p.53-67, jan./jun. 2006.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Ana Raquel. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

_____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira da Educação**, Belo Horizonte, n.11, p. 5-16, 1999.

SILVA, W. C. Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais. In: LINHARES, C. F. S. (Org.). **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética: uma busca de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.113-132.

SIQUEIRA, J. H. S. de. Enunciação e leituras perceptiva e conceptiva. *Revista digital – Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 75-81, junho, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/fale/article/viewFile/2412/1886> . Acesso em: 13/04/2008.

SOUZA, L. V. **As proezas das crianças em textos de opinião**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

TICKS, L. K. O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva da análise de gênero. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. (Org.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2006. p 169-189.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Produção Inicial da Seqüência Didática sobre o gênero *home page*

APÊNDICE A – Produção Inicial da Seqüência Didática sobre o gênero *home page*

Nossa Senhora de Lourdes

School. Teacher: Célia Regina

Student: _____ nº _____ class: _____

Produção Inicial

Observe o texto e responda as atividades.

1. Que gênero textual é esse?

2. Como você chegou a esta conclusão?

3. De onde especificamente o texto foi retirado? Como você sabe disso?

4. Em qual país provavelmente este site está hospedado?

5. Em que ano este site foi criado?

6. Observe o endereço desta *home page*? O que significa a extensão **.com** ?

7. Este site é voltado aos interesses de que grupo social?

8. Como você chegou a esta conclusão? Justifique:

9. Que temas são abordados neste site?

10. Qual a sua definição sobre os elementos abaixo? E onde eles estão localizados no material que você tem em mãos?

a) logotipo

b) informações sobre o site c) o menu

d) uma publicidade

e) caixa para pesquisa f) ajuda

g) termos de uso

11. Há verbos no imperativo? Quais?

12. Após grifá-los no texto, retire cinco sintagmas nominais (substantivos acompanhados de adjetivos) e escreva também seu significado em Português.

1

2

3

4

5

APÊNDICE B

Seqüência Didática sobre o gênero *home page*

APÊNDICE B – Seqüência Didática sobre o gênero *home page*.

Are you connected?

Objetivos:

- conscientização sobre a importância de sabermos interagir com a tecnologia (o computador);
- desenvolver leitura crítica do gênero *home page* e reconhecer sua estrutura.

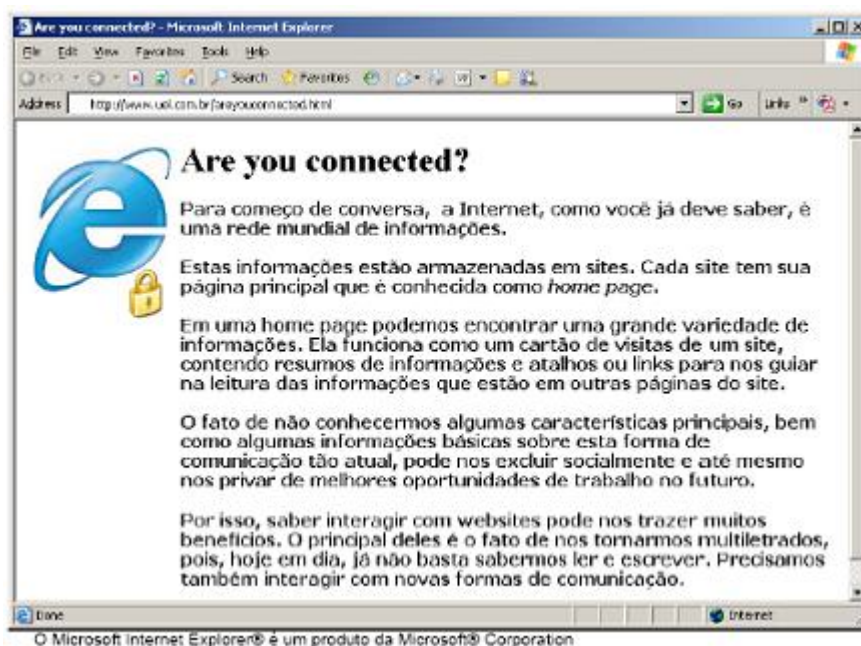


<http://www.ziburan.nl>
Acesso em 24/10/2005

Como sabemos, desde os primórdios da civilização, o ser humano está sempre criando novas tecnologias e novas formas de comunicação.

Na última década, presenciamos uma verdadeira revolução tecnológica. E um dos principais motivos dessa revolução, que vem modificando cada vez mais nosso dia-a-dia, é o computador.

1. By the way, do you have a computer? _____
2. Do you know how to use it? _____
3. How often do you use it? _____
4. Why do you use it? _____
5. Do you surf the Internet? How often? _____



Baseando-se no exemplo da *home page* que você tem em mãos, faça as seguintes atividades:

6. Esta é a *home page* de qual *site*? _____

7. O que você consegue deduzir sobre ele? _____

Quando entramos em contato com qualquer tipo de texto, seja ele oral ou escrito, é muito importante sabermos de onde ele vem.

Nesse caso, o *site* **TeenFX.com** é definido, por seus próprios criadores, como um serviço interativo *online* operado pela empresa TeenFX.com, INC. na Internet, contendo serviços informativos e conteúdos variados.

Os computadores comunicam-se através de endereços numéricos, o endereço IP (Internet Protocol). Assim como o número do CPF é único, o endereço IP na Internet refere-se diretamente a um computador específico. (Exemplo de IP: 200.250.5.11).

O nome de domínio, também conhecido como endereço, foi criado com o objetivo de facilitar a memorização dos endereços de computadores na Internet. Sem ele, teríamos que memorizar os números IP de cada *site*. (Exemplo: IP = 200.250.5.11 = www.uel.br)

8. Observe o endereço deste site : www.teenfx.com
O que cada parte do endereço significa?

- (1) [www.](http://www.teenfx.com) () nome do *site*
 (2) [teenfx](http://www.teenfx.com) () refere-se à categoria do *site*
 (3) [.com](http://www.teenfx.com) () World Wide Web



Os *sites* também podem ser classificados de acordo com sua categoria. Estas categorias normalmente estão relacionadas com as finalidades de cada *site*.

9. Identifique a extensão apropriada para cada categoria.

1. [.org](#) () entidades de ensino superior
 2. [.edu](#) () entidades militares
 3. [.gov](#) () serviços de comunicação
 4. [.net](#) () entidades não governamentais sem fins lucrativos
 5. [.mil](#) () entidades governamentais

Pelo endereço do *site* também podemos identificar o país onde ele está hospedado.

Exemplo: [.br](#) - Brazil [.mx](#) - México

10. Match the sites bellow with the appropriate countries.

- | | |
|--|--------------------|
| 1. www.lyrics.com | () Australia |
| 2. www.presidencia.cl | () France |
| 3. www.uwa.edu.au | () United Kingdom |
| 4. www.tv5.ca | () Netherlands |
| 5. www.cambridge.gov.uk | () United States |
| 6. www.tim.it | () Argentina |
| 7. www.lemonde.fr | () Chile |
| 8. www.lenguaviva.es | () Spain |
| 9. www.ziburan.nl | () Italy |
| 10. www.greenpeace.org.ar | () Canada |

Voltando ao *site* que estamos analisando responda:

11. Onde ele está hospedado? _____

12. Em que ano foi criado? _____

13. Ele é dedicado aos interesses de que grupo?

adults children adolescents

14. Como você chegou a esta conclusão? _____

15. Também podemos dizer que temos os seguintes papéis sociais:

TeenFX.com enunciador destinatário
 Adolescents enunciador destinatário

16. Quando enunciamos algo, somos sempre movidos por intenções. Quais destas intenções você atribuiria aos enunciadores do TeenFX.com?

Proporcionar espaços:

to give information about fashion, entertainment, money and school;

to give information about cooking;

to discuss sex, alcohol and drugs;

to sell products;

to motivate teenagers not to buy things like jeans and cosmetics.

17. Baseando-se no que você pode observar nesta *home page*, identifique os temas abordados no *site*.

<input type="checkbox"/> weather	<input type="checkbox"/> school	<input type="checkbox"/> movies
<input type="checkbox"/> sports	<input type="checkbox"/> home & garden	<input type="checkbox"/> fashion
<input type="checkbox"/> science & nature	<input type="checkbox"/> shopping	<input type="checkbox"/> kids
<input type="checkbox"/> travel	<input type="checkbox"/> health	<input type="checkbox"/> news
<input type="checkbox"/> business	<input type="checkbox"/> technology	<input type="checkbox"/> sex & love

18. Na maioria das vezes identificamos o tema de um *site* apenas observando seu endereço, outras vezes precisamos observar seu conteúdo com mais atenção.

Observe os endereços dos sites abaixo e relacione-os com seu menu.

1. www.nyt.com
2. news.bbc.co.uk/sport
3. movies.yahoo.com
4. travel.yahoo.com
5. .cookrecipes.com
6. www.cam.ac.uk

- [Football](#)
- [Cricket](#)
- [Rugby Union](#)
- [Rugby League](#)
- [Tennis](#)
- [Golf](#)
- [Motorsport](#)
- [Boxing](#)
- [Athletics](#)
- [Snooker](#)
- [Horse Racing](#)
- [Cycling](#)
- [Disability Sport](#)
- [Olympics 2012](#)
- [Other Sport...](#)

Information about

- [The University & its Departments](#)
- [The Colleges](#)
- [Courses & Admissions](#)
- [Learning & Teaching](#)
- [Research](#)
- [Business Services](#)

- [Job Opportunities](#)
- [Libraries & Museums](#)
- [Sport & Culture](#)
- [Cambridge Local Information](#)

[The Cambridge 800th Anniversary](#)

[Cambridge for All](#)

[News & Events](#)

QUICK SEARCH

- [Flights](#)
- [Hotels](#)
- [Cars](#)
- [Vacations](#)
- [Cruises](#)
- [Deals](#)

- [JOB MARKET](#)
- [REAL ESTATE](#)
- [AUTOS](#)

NEWS

- [International](#)
- [National](#)
- [Washington](#)
- [New York/Region](#)
- [Business](#)
- [Technology](#)
- [Science](#)
- [Health](#)
- [Sports](#)
- [Education](#)
- [Weather](#)
- [Obituaries](#)
- [NYT Front Page](#)
- [Corrections](#)

Holiday Movie Guide



2005 Holiday Movie Guide

See trailers, photos, and more from the hottest movies of the holiday season.

- [Dor & Brownie Recipes](#)
- [Beef Entree Recipes](#)
- [Beverage & Drink Recipes](#)
- [Bread Recipes](#)
- [Breakfast Recipes](#)
- [Cake & Frosting Recipes](#)
- [Candy Recipes](#)
- [Chicken & Turkey Recipes](#)
- [Cookie Recipes](#)
- [Dessert Recipes](#)
- [Diabetic Recipes](#)
- [Ground Meat & Sausage Recipes](#)
- [Holiday Recipes](#)
- [International Food Recipes](#)

d) Privacy statement

1. Ela é dirigida ao: () Fornecedor () Usuário
2. Você saberia dizer para que serve?

3. Em suas pesquisas na Internet, você costuma ler esta página?

4. Esta página tem como objetivo explicar ao _____ de que forma o _____ utilizará os dados pessoais que ele eventualmente fornecer para obter a informação de um produto ou serviço.
5. Where is the privacy statement located? _____

e) Terms of Use

Você tem o hábito de ler esta seção antes de copiar o conteúdo de um *site*?

1. _____

Saiba que nos **termos de uso** estão as normas sobre os direitos autorais de seus produtores e o que é permitido ou não copiar.

f) Site map

It can be located in any place, depending on the site. Where can you find this element in the site *teenfx.com* ?

1. Match the sentences from 1 to 3 according to the **site map** objectives:

1. Visualizar rapidamente () alguma informação que não tenha sido alcançada pela simples navegação no *site*.
2. Ter acesso () todas as seções que compõem o *site* e entender como as informações estão organizadas.
3. Encontrar () a qualquer seção.

2. How do you say *pesquisa* in English? Put a tick in the correct answer:

() Quiz () Help () Search () Surveys

3. Where is it located on this site?: _____

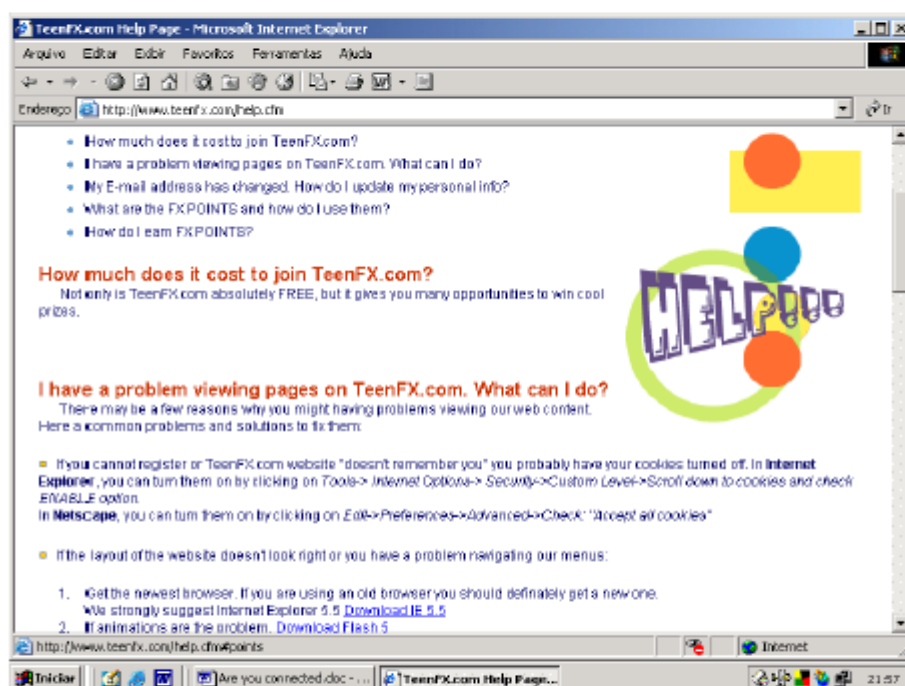
4. Com que frequência você utiliza este recurso?

a) always b) sometimes c) not very often d) rarely e) never

g) Help

1. Você costuma usar este recurso? _____

2. What kind of help can you find here? White 3 of them in Portuguese:



h) Publicity

Usually, there is a lot of publicity in *home pages*.

1. In this *home page*, choose one and say what it is about.

-
- **Banner** – trata-se de uma imagem que apresenta uma mensagem publicitária. Pode conter anúncios de outras empresas ou do próprio site.

2. Localize um *banner* nesta *home page*. Qual é sua mensagem?

Elementos textuais

- a) Em uma *home page* é comum encontrarmos anúncios de consumo. No anúncio intitulado “*I gotta make it*” são mencionadas apenas as características positivas do artista Trey Songz. Quais são elas?

- b) O uso de verbos no imperativo é outra característica marcante do anúncio publicitário. Observe o anúncio citado na atividade anterior e retire as duas frases em que há um verbo no imperativo.

1. _____
2. _____

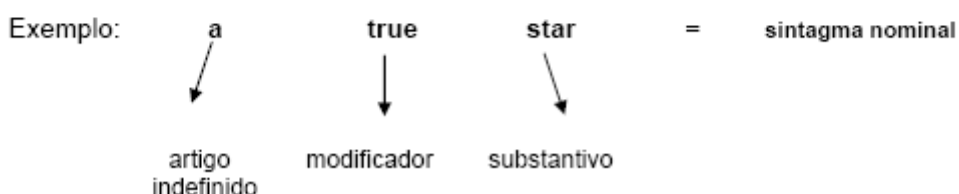
- c) A seção “*Find a friend*”, que também traz um verbo no imperativo, pede que o usuário especifique algumas informações para fazer a busca de um novo amigo. Complete esta seção com os dados de uma pessoa que você gostaria de encontrar.

Find a Friend					
Age:	<input type="text"/>	Gender:	<input type="text"/>	State:	<input type="text"/>
Height:	<input type="text"/>	Weight:	<input type="text"/>	<input type="button" value="search"/>	

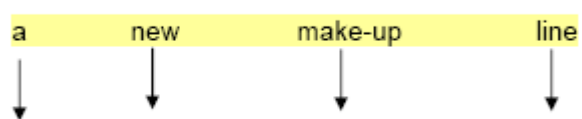
- d) Localize o resumo do artigo de Davya intitulado *Goldie*.
O pronome pessoal *it* refere-se a que sintagma da oração anterior?

Em inglês, quando o assunto é estrutura das orações, observamos algumas diferenças na ordem das palavras.

Vamos chamar de sintagmas os nomes/substantivos e de modificadores, os adjetivos ou substantivos que antecedem o substantivo principal.



e) Então, qual é a função de cada palavra?



f) Faça uma leitura rápida, encontre e copie outros exemplos desta estrutura, identificando a função de cada palavra. Anote também seu significado em português:

APÊNDICE C

Ficha de Leitura da Seqüência Didática sobre o gênero *home page*

APÊNDICE C – Ficha de Leitura da Seqüência Didática sobre o gênero *home page*.

Nossa Senhora de Lourdes
 School. Teacher: Célia Regina

Students: _____ n^o / n^o _____ Class: _____

Project work

Look at your *home page* that you found and fill in the chart bellow with the information required.

Name of the site	
Theme or subject	
Category of the site	
Country of location	
Kind of people interested	
Logotype	
Menu options	
Publicity	
Groups of nouns (sintagmas nominais)	
Verbs on imperative form	

APÊNDICE D

Produção Final da Seqüência Didática sobre o gênero *home page*

APÊNDICE D – Produção Final da Seqüência Didática sobre o gênero *home page*.

Nossa Senhora de Lourdes
School. Teacher: Célia Regina

Student: _____ nº _____ class: _____

Produção Final**Observe o texto e responda as atividades.**

1. Que gênero textual é esse?

2. Quais elementos do texto comprovam sua resposta?

3. De onde especificamente o texto foi retirado?

4. Em qual país provavelmente este site está hospedado?

5. Em que ano este site foi criado?

6. Observe o endereço desta *homepage*? O que significa a extensão **.com** ?

7. Este site está voltado aos interesses de que grupo social?

8. Como você chegou a esta conclusão? Justifique:

9. Quem é o enunciador? E quem são os destinatários deste texto?

10. Que temas são abordados neste site?

11. Defina os elementos abaixo, explicando o que são e onde eles estão localizados no material que você tem em mãos.

a) logotype: _____

b) menu (definição, localização e opções): _____

c) publicity: _____

d) search: _____

e) terms of use/services: _____

12. Retire do texto cinco verbos no imperativo _____

13. Retire quatro sintagmas nominais compostos por modificadores e especifique a função de cada palavra.

14. Retire cinco sintagmas nominais compostos apenas por seus núcleos.

APÊNDICE E

Produção Inicial da Seqüência Didática sobre o gênero *blog*

APÊNDICE E – Produção Inicial da Seqüência Didática sobre o gênero *blog*.

1. Que gênero textual é este e para que serve?

2. Como você sabe disso?

3. Quem é o autor?

4. Qual a data de publicação desta mensagem na Internet?

5. Qual é seu endereço eletrônico?

6. Apesar de este ser um gênero muito pessoal e, em função disso, ter um formato muito variado, identifique e escreva as características que compõem este gênero. Quais são seus elementos?

7. Que informação a imagem lhe transmite? Justifique.

8. Quais são os temas abordados pelo autor? Ele fala sobre o quê e sobre quem?

9. Retire do texto:

a) uma oração que descreva um acontecimento presente

b) uma oração que descreva um acontecimento passado

c) uma oração que descreva um acontecimento futuro

10. Volte à questão 8. O que te ajudou a responder esta questão? Como você encontrou as respostas?

APÊNDICE F

Seqüência Didática sobre o gênero *blog*

APÊNDICE F – Seqüência Didática sobre o gênero *blog*.

Have you ever entered a Blog?

Objetivos:

- reconhecer algumas características do gênero textual digital *Blog*;
- refletir sobre esta prática de escrita emergente em nossa sociedade e algumas de suas conseqüências;
- reconhecer alguns recursos lingüístico-discursivos que este tipo de escrita requer.

Discuss with your classmates

1. Você já sentiu a necessidade de anotar acontecimentos importantes de sua vida?
2. Se sim, onde você os anotou ou os anota? Se não, por que não?
3. Você tem ou já teve um diário?
4. Por que muitas pessoas sentem necessidade de relatar por escrito acontecimentos de suas vidas, sejam eles ocasiões especiais ou simples fatos do dia a dia? Que intenções estas pessoas teriam?
5. O relato da sua vida deve ser algo guardado só para você, ou é mais interessante que pessoas *desconhecidas* possam ter acesso e dar opiniões em sua vida pessoal?
6. Por que o gênero *Blog* está se popularizado cada vez mais?
7. Você tem um *Blog*? Se não tem, gostaria de ter? Por quê?
8. Pensando nestas questões e nas discussões do seu grupo, estabeleçam semelhanças e diferenças entre os gêneros textuais *Diário Íntimo* e *Blog*.

Diário Íntimo	<i>Blog</i>

Knowing more about Blogs

Context of Production

Did you know that...?

Blogs arrived in August, 1999 with the utilization of a software named Blogger. This software was a popular alternative for the publication of texts on line. It was not necessary to have a specialized knowledge in computing to operate this tool of self-expression.

In order to know a little more about *Blogs*, in pairs, look at the text and answer these Activities.

9. What kind of textual genre is this?

home page article poetry

diary blog recipe

10. How do you know that?

11. Complete the chart bellow:

Author:
Date of publication on the Internet:
Way to enter this blog:

12. In a personal *Blog*, the author speaks:

em nome de uma
 instituição. em seu próprio
nome.

13. His objectives are:

falar de histórias pessoais;
 convencer alguém a comprar um produto;
 passar informações sobre descobertas científicas;
 colocar seu ponto de vista;
 divulgar detalhes do seu cotidiano.

14. Complete o texto com as palavras abaixo:

comuns – exibicionismo – opinião – avaliação – diários – blogs – Internet – software –
sentimentos – escrita – imagem – sons – vida – celebridades – histórias

Segundo Komesu (2004), podem-se identificar traços do gênero _____ na
construção dos _____.

A parcela da população que usufrui de computador e _____ pode utilizar o
_____ para a expressão de seus _____, principalmente, na
atividade de _____, e _____.

Não se trata da exibição da _____ particular de _____, mas do cotidiano
e _____ de pessoas consideradas _____.

Para a autora, os *blogs* se incluem numa prática social de _____ da vida
privada, da mesma forma que programas como Big Brother, onde o cotidiano de
pessoas comuns é exposto à _____ e _____ do Outro.

15. Você concorda com a opinião desta pesquisadora?

Yes No

Justifique: _____

16. O que você acha do exibicionismo da vida privada?

Elements

As partes que compõem um *Blog* podem variar muito por se tratar de um gênero muito pessoal, assim como um diário íntimo. Contudo, algumas características podem ser facilmente identificadas.

- a) cabeçalho (mês, dia, ano);
- b) hora da postagem;
- c) ausência de referência ao lugar físico de onde se escreve (a não ser que esta informação esteja no corpo da história);
- d) presença de páginas hipertextuais (links);
- e) discussão e confissão de questões que serão lidas por outras pessoas;
- f) som
- g) imagem

5. Então, identifique e circule no seu texto os seguintes elementos:

- cabeçalho;
- links (no corpo do texto);
- imagem.

6. Este *Blog* está dividido em seis seções, cada uma com várias subdivisões. Observe a página do *Blog* que você tem em mãos e circule estas subdivisões.

- 1ª – lista de escolhas que podem aparecer na tela de um computador;
- 2ª – diversão que não é tão séria ou válida;
- 3ª – características de personalidade que uma pessoa pode ter;
- 4ª – pessoas que você conhece bem e que gosta muito;
- 5ª – ponto, lugar freqüentado com assiduidade;
- 6ª – informações sobre *blogs*:

7. Observe atentamente esta imagem associando-a ao *Blog* e seu autor. Que idéia ela transmite a você?



8. É assunto comum em muitos *Blogs*, a discussão de questões humanas importantes para seu autor. Por uma questão didática, enumere os parágrafos do texto de 1 a 8 e faça as seguintes atividades.

- a) Look at the third (3rd) paragraph, Chirag's Blog is about:
- Bloggies everything world honesty

b) In Chirag's opinion, there are different levels of honesty. Which are they? (Write in English)

c) In the fifth (5th) paragraph, there is Chirag's definition of honesty. Copy it in English and explain it using your own words. Do you agree with his definition?

English	Portuguese

d) In the sixth (6th) paragraph the author presents his formula of Honesty

“Honesty = 1 / (yourself – world)”

E completa:

“So the more the distance between yourself and the world, the lower your score of honesty and as the truth-level between yourself and the world comes closer, your honesty score rises.”

Qual das alternativas seguintes apresenta esta definição da forma mais apropriada em Português?

- 1) Quanto menor a distância entre você e o mundo, maior sua pontuação de honestidade e quanto mais o nível de verdade entre você e o mundo ficar menor, mais sua pontuação de honestidade aumenta.
- 2) Quanto maior a distância entre você e o mundo, menor sua pontuação de honestidade e quanto mais o nível de verdade entre você e o mundo ficar menor, mais sua pontuação de honestidade aumenta.
- 3) Quanto maior a distância entre você e o mundo, maior sua pontuação de honestidade e quanto menos o nível de verdade entre você e o mundo ficar menor, mais sua pontuação de honestidade aumenta.

e) Depois de observar as reflexões de Chirag sobre a honestidade, escreva, em inglês, sua própria definição de Honestidade.

Honesty = _____

f) Escolha uma imagem que represente o que é honestidade para você, junte-a com a definição que você criou no exercício anterior e faça um cartaz para ser exposto no pátio da escola. Lembre-se do capricho!

g) By the way, are you an honest person with?

Your family	<input type="checkbox"/>	yes	<input type="checkbox"/>	no
Your friends	<input type="checkbox"/>	yes	<input type="checkbox"/>	no
Yourself	<input type="checkbox"/>	yes	<input type="checkbox"/>	no
Your boyfriend / girlfriend	<input type="checkbox"/>	yes	<input type="checkbox"/>	no

h) Considere um fato da realidade de nosso país que envolva honestidade e outro que envolva a falta de honestidade, discuta com seus colegas e faça um levantamento de suas conseqüências para nossa sociedade (família / educação / religião / política, etc.).

Exemplo de honestidade:	Exemplo de desonestidade:
Conseqüências:	Conseqüências:

Talking about the Language

Quando escrevemos algo, escrevemos sempre para alguém, mesmo que este alguém seja imaginário ou de um mundo virtual, pois, ainda que inconscientemente, esperamos sempre uma resposta.

1. Leia e complete a explicação abaixo.

computador – Outro – subjetivas - comunicação

No caso do *Blog*, a _____ mediada pelo _____ é uma das práticas de escrita onde é possível se buscar no _____ respostas às questões _____.

2. Pense um pouco sobre essa ação que o ser humano pode realizar que é a escrita sobre si mesmo, sobre fatos do seu cotidiano.

Com relação ao mundo físico, esta escrita

- é sobre um mundo real, pertencendo ao aqui e agora.
 é sobre um mundo de ficção, imaginário, distante do aqui agora.

Did you know that...
 Quando enunciamos (_____) algo, escolhemos, mesmo que _____ , a forma como o fazemos e as palavras que usamos.
 Quanto mais _____ estivermos a respeito de nossas escolhas, mais capazes seremos de usar a _____ de forma eficiente.
 Saber escolher e usar o tipo de _____ apropriado a cada situação nos permite participar mais do nosso meio _____ e exercermos nossa _____ .
 O fato de sabermos uma língua _____ nos torna, não só cidadãos locais, mas cidadãos do mundo também.

3. O tipo de discurso escolhido por Chirag para seu *Blog* é o discurso interativo. O que você entende por “discurso interativo”?

4. Quando falamos de nós mesmos, normalmente estamos implicados no texto, ou seja, aparecemos no texto. Isto acontece tanto em Português quanto em Inglês, quando usamos pronomes pessoais na 1ª pessoa do singular e, às vezes na 1ª pessoa do plural. Observe o quadro de pronomes abaixo.

Pronome pessoal do caso reto	Pronome pessoal do caso oblíquo	Pronome possessivo adjetivo
I	Me	My
eu	eu, me, mim	meu (s) , minha (as)

Grife estes pronomes no texto e conte quantas vezes cada um deles aparece.

I = _____ me = _____ my = _____

5. Quando escolhemos este tipo de discurso, além de nos implicarmos (mostrarmos) no texto, também implicamos o Outro, o receptor do nosso discurso. Chirag faz referência aos leitores de seu *Blog* e seu discurso é diretamente dirigido a eles.

Localize e copie, no 1º parágrafo, a oração onde Chirag dedica suas reflexões do dia a seus leitores.

6. Esta referência ao Outro (receptor do discurso) aparece ao longo do texto através dos pronomes em 2ª pessoa (singular ou plural).

Observe o quadro de pronomes abaixo.

Pronome pessoal	Pronome possessivo adjetivo	Pronome reflexivo
you	your	yourself
você (s)	seu (s) , sua (s)	você (s) mesmo (s)

Grife estes pronomes no texto e conte quantas vezes cada um deles aparece.

you = _____ your = _____ yourself = _____

7. Chirag, ao escolher o discurso interativo, quer ficar mais próximo de seus leitores, como se estivesse dialogando com eles.

E, com sabemos, o diálogo é marcado pela entonação, pelo uso de frases exclamativas e interrogativas.

Retire do texto alguns exemplos destes tipos de frases.

Interrogativas	Exclamativas

8. Outra característica deste tipo de discurso é o uso do imperativo. Vá ao segundo parágrafo e retire uma oração no imperativo.

9. Associe os trechos retirados do texto com o tempo dos acontecimentos.

(1) simultaneidade (acontecimento presente)

(2) anterioridade (acontecimento passado)

(3) posterioridade (acontecimento futuro)

() I started this site (back when blogs had to be hand-coded) to basically write down what was on my mind from day to day and share it with my family and friends back in India.

() I give importance to honesty on my blog so much, because I am very easily influenced as you can probably tell.

() I have three exams tomorrow and I have absolutely no time to stop and think about anything.

() This entry is devoted to all my silent readers.

() "...my friends here also found it interesting..."

() To everyone who reads this 'blog: Thank you very much!

() "...I've never talked badly about anyone..."

() "...I'll never be able to make my 'blog as honest as his life..."

Para concluirmos, podemos dizer que...

O gênero textual *Blog* é um gênero _____ parecido com o gênero _____ e que apresenta características como: relatar fatos do _____ de seu autor.

Sua estrutura pode ter características comuns como:

- dia, _____ e ano;

- hora da _____;

- paginás _____.

Quanto ao tipo de discurso, encontramos o discurso _____, cujas características principais são:

- _____ tanto do autor quanto do destinatário através do uso dos _____, I, me, you, your.

- sentenças _____ e _____ para parecer uma conversa.

- tempos verbais que se referem à ações do _____, _____ e do _____.

postagem – implicação – cotidiano – digital – exclamativas – interrogativas – futuro – presente – diário íntimo – interativo – passado – hipertextuais – pronomes - mês

Time to think about ...

Com base no que vimos até agora responda:

1. O que pode ter levado um jovem como Chirag a ter um *Blog*?

2. Que recursos lingüísticos (ou palavras) ele usa para se mostrar/ se expressar (para falar dele mesmo)? E por que razão ele poderia querer se “mostrar” ou falar de si mesmo para pessoas muitas vezes desconhecidas?

3. O que pode levar tantas pessoas a acessarem o *Blog* de outras pelo mundo todo?

APÊNDICE G

Produção Final da Seqüência Didática sobre o gênero *blog*

APÊNDICE G – Produção Final da Seqüência Didática sobre o gênero *blog*.

Nossa Senhora de Lourdes

School. Teacher: Célia Regina

Student: _____ nº ____ Class: _____ Date: __/__/__

Test of English (3º bimestre) Produção Final – Unidade *Blog*

1. Que características ou elementos você observa neste texto para dizer que ele é um *blog*?

2. Observe o texto e preencha o quadro abaixo:

Author: _____

Location: _____

Address to enter the blog: _____

Name of the Blog: _____

3. Você acha que Vicki Ho fala em seu próprio nome ou em nome de uma instituição? Comprove sua resposta com algum trecho do texto.

4. Leia o texto e assinale quais podem ser os objetivos da autora.

- falar de histórias pessoais;
- convencer alguém a comprar um produto;
- passar informações sobre descobertas científicas;
- colocar seu ponto de vista;
- divulgar detalhes do seu cotidiano.

5. Identifique que seção do *blog* se relacionada a cada descrição:

a) contém mensagens de meses anteriores: _____

b) recurso que dá acesso a outras funções e informações: _____

c) contém lista de postagens recentes: _____

d) contém informações sobre a autora: _____

6. O fragmento retirado do blog de Vicki Ho mostra duas postagens. Identifique as referências da data e o título de cada uma.

1º - Data: _____ Título: _____

2º - Data: _____ Título: _____

7. Quais são respectivamente os temas abordados por Vicki nas duas postagens?

- a) como ficar fora de uma confusão e seus pensamentos sobre solidão.
- b) o dia em que ela e uma amiga assistiram a um filme e sua decisão de não se casar.
- c) o dia em que ela e uma amiga não conseguiram assistir um filme e sua decisão de que melhor a fazer é se casar.

- d) relato de uma viagem que fez com uma amiga e sua esperança de encontrar seu príncipe encantado.

8. Que tipo de discurso Vicki Ho escolheu para falar de si?

- a) discurso teórico
b) discurso interativo

Retire duas sentenças que comprovem sua resposta:

9. Para ficar mais próxima dos leitores, Vicki Ho escreve como se estivesse dialogando com eles. Para causar este efeito é comum o uso de frases exclamativas e interrogativas. Verifique se há presença deste tipo de frase no texto e copie-a (s).

10. Associe os trechos retirados do texto com o tempo da escrita.

- (4) simultaneidade (acontecimento presente)
(5) anterioridade (acontecimento passado)
(6) posterioridade (acontecimento futuro)
- () She's inevitably got the award of the global sexiest woman.
() Then we brought tickets and got popcorn and soda, and went straight for Mr and Mrs Smith.
() The troubles will be totally ruining my life.
() And I don't wanna waste my time to deal with relationship's troubles.
() My friend Karyee and I were excited about watching Mr and Mrs Smith
() I'm too practical.

11. O que você acha do fato de uma garota de Hong Kong ter um Blog em língua inglesa, se interessar por filmes americanos e não querer se casar? Que *relação* você faz com a nossa realidade/cultura?

ANEXOS

ANEXO A

Home page do site www.teenink.com usado na PI da SD Are you connected? Acesso em: 28/04/2006

ANEXO A – Home page do site www.teenink.com usado na PI da SD Are you connected? Acesso em: 28/04/2006.

Teen Ink: A Magazine and Book Series Written by Teens for Teens

Teen Ink

Written by teens

Since 1989

[Options](#) | [Interviews](#) | [Community Service](#) | [Fiction](#) | [Nonfiction](#) | [Poetry](#) | [Art Gallery](#) | [College](#)
[Reviews](#) | [Sports](#) | [College Essays](#) | [College Reviews](#) | [Movie Reviews](#) | [Book Reviews](#) | [Music Reviews](#)

HOME

[How to Submit](#)
[Subscribe](#)
[This Issue](#)
[Bulletin Board](#)
[Tell a Friend](#)
[Contact Us](#)

Search

MAGAZINE

College Links

[Summer Links](#)
[Portraits](#)
[Resources](#)
[Teacher Info](#)
[About Us](#)
[Contact Us](#)

BOOK SERIES

[London Tip](#)
[Celebrity Interviews](#)
[Subscribing Schools](#)

April 20, 2006 Quote: Poetry is an echo, asking a shadow to dance. *Carl Sandburg*

Welcome

Teen Ink is a monthly print magazine, website, and a book series all written by teens for teens. There are over 16,000 pages of student writing on this site. We're now entering our 17th year of publishing and look forward to many more!

Curious? Register a free sample issue. Creative? Send us your work - have an opinion on something? Write it up and send it in! Send reviews - good or bad, of colleges you visit, movies you see, or whatever!

How To Subscribe

Monthly Magazine
 Gift Subscription
 Classroom sets
 Library edition



 Get Teen Ink magazine every month!

Join Teen Ink
 Student Advisory Board
 Teacher Advisory Board
 Bulletin Board
 Newsletter

Hear Teen Music
Submit Your Music

Featured College
 Fordham University

Today's Teen Photo



 by Gordon D.

Today's Poem
 The Anteus Dream
 by Katherine T.

Today's Fiction
 Riley
 by Mallory R.

Today's Review
 Ready or Not
 by Lauren C.

Today's Nonfiction
 My Dream
 by Kaitlyn P.

Here's Nonfiction ...

Pride & Prejudice
 Heroes - Your Health

How To Submit
 Articles, Art, Photos, Reviews, Poems - all wanted - and it's free! Here's how

Teen Art Gallery



 by Kaya H.

Weekly Poll
 Do you know anyone in prison?

Yes No

[Previous poll results](#)

Previous Features
 Daily Articles and Art

Advertise on this site

Help for Troubled Teens
 For schools, programs, treatment and alternatives for parents.
[FamilyPlan.org](#)

Auto-Writing Software
 Breakthrough new software magically writes sales letters, books & more!
[www.hyperedit.org/la](#)

English Writing Tool
 Write, Fix, Edit & Enrich Any Text
 Dedicated Writing Tool - Free Trial!
[www.vhstools.com](#)

Teen Schools & Treatment
 Get info on group homes for teens, residential treatment and more.
[www.shingling-teens.com](#)

Find out about the Year in London Writing Program for Summer 2006

<http://www.teenink.com/>

28/4/2006

Teen Ink: A Magazine and Book Series Written by Teens for Teens

[Travel & Culture](#)[What are your Top 5?](#)

All written work in
Teen Ink is checked for
originality by TurnItIn.com



Previously Featured
Items

Domain name support
provided by:

[DomainMonger.com](#)

[Back to Top](#)

Teen Ink Store

Great items available
exclusively online



How You Can Help

Free Sample Editing

Let Professors and Book Authors Professionally Edit your Writing
[www.editavenue.com](#)

Free Web Marketing Advice

at your fingertips. Search Engines, SEO, Marketing, Rank Rank, etc
[WebMarket.com](#)

[Ads by Google](#)

Teen Ink - PO Box 30, Newton, MA 02461 - (617) 964-6800 - editor@teenink.com
Published by The Young Authors Foundation, Inc. - A 501(c)3 nonprofit organization.

[Advertise on this site](#)

Copyright 2006 by Teen Ink, The 21st Century and The Young Authors Foundation, Inc. All rights reserved.
This publication may not be reproduced, stored in a retrieval system or transmitted in any form or by any means,
without the written permission of the publisher: The Young Authors Foundation, Inc.

Editor@TeenInk.com [Privacy Policy](#) [About Us](#) [Site Index](#) [Home](#)

Teen Ink is a national teen magazine, book and website featuring teen writing, information, art, photos, poetry, teen issues and more. All articles are written by teen authors who are students at schools. The monthly print magazine is appropriate for any teenager -- teenagers age 13 to 19 attending secondary school: junior high school, middle school and high school. This publication is used by professional people including English teachers, writing teachers, language arts instructors, journalism teachers, school newspaper advisors, librarians, guidance counselors, K-12 principals in addition to the PTA or PTO. Each issue of *Teen Ink* magazine contains a wide variety of student work: we publish nonfiction, fiction, poems, community service, sports, heroes, interviews, college essays, college reviews, book reviews, concert reviews, movie reviews, music reviews, video reviews, video game reviews, the environment, opinion, sports, pets, cars, automobiles, travel and culture, jobs and money, health issues, artwork, photographs, cartoons, short stories, essays, writing contests, a college directory and the website also has a bulletin board and resources for teens and educators. Subjects include racism, eating disorders, depression, death, suicide, family, relationships, jobs, grandparents, violence, the college process, college information, colleges, diving, self esteem, the arts, movies and more. *Teen Ink* is also a book series published by HCI Teens. Subjects covered in the book include Friends, Fitting In, Love, Challenges, Family, Heroes, Loss and Memories. *Teen Ink* was established in 1989 as The 21st Century magazine by The Young Authors Foundation, a nonprofit organization. More than 25,000 teens have been published in the magazine and its companion Poetry Journal. *Teen Ink* runs a London Summer Program for teenage writers.

ANEXO B

Home page do site www.teenfx.com usada na realização das atividades de SD Are you Connected? Acesso em: set/2005

ANEXO B – Home page do site www.teenfx.com usada na realização das atividades de SD Are you Connected? Acesso em: set/2005

TeenFX.com ...and more... **CLICK HERE FOR TeenFX Catalog** GUEST 0 FX Points name: password: [Sign up](#) [Forgot password?](#) [login](#)

EMAIL FRIENDS MY OPTIONS NEWS FX PRIZES CONTESTS INTERVIEWS WHIMS ON SHOP

Bath & Body
Entertainment
Fashion
Health
Money
School
Sex & Love
Shopping
Society
Sports
Stories
Video Games

I GOTTA MAKE IT TREY SONGZ

Introducing . . . 'Trey Songz', an artist who has the voice, the songs, the intelligence, the soul, and the charisma of a true star.

On listening to Trey's debut album, 'I GOTTA MAKE IT', this promising young artist is well on his way!

Receive a **FREE Trey Songz POSTER** by being one of the first 50 teens to sign-up for this offer!

CLICK HERE TO SIGN-UP FOR YOUR FREE POSTER NOW.

SALE

Flame Rinse 6LO Jeans ~~\$29.99~~ **\$24.99**

Tribal Fusion Pants Blues ~~\$40.00~~ **\$24.99**

Medium Wash Pants Blues ~~\$34.00~~ **\$16.99**

Bleached Pants Blues ~~\$34.00~~ **\$16.99**

New Item in Fashion Picketless Lutz Blue Jeans ~~\$32.00~~ **\$29.99**

FX DateLine!

FX Organizer

September

			1	2	3
4	5	6	7	8	9
11	12	13	14	15	16
18	19	20	21	22	23
25	26	27	28	29	30

Find a Friend

Age: Gender: State:

Height: ' " Weight:

Cool Articles of the Day

GOLDIE Author: Dayya, Age 20

Hi

There is a new make-up line of Bath & Body Works now called Goldie. It is a little expensive, but the products are of high quality and really nice colors and work really well. They have lip glosses, ... [read more](#)

Model of the Week

ZULEMA, 19, AZ

MUST HAVES FOR SCHOOL(DRESS CODE APPROVED) Author: Cecilia, Age 15

I want hot and stylish outfits for the school year and i know a few must [read more](#)

FX Stats

TeenFX.com has:

- 12 Main Sections
- 147 Product Pages
- 147 Surveys
- 147 Message Boards
- 7259 Quizzes
- 64647 Polls
- 90033 Articles

Interview of the Day

have the flats, bangles, chunky belts, and graphic tees. Im going school shopping at the Sacramento mall and they have a lot

[...read more](#)

AM I TOO SHORT?

Author: Kristin, Age 14

I am really pretty and exotic looking. I have long brown hair and light brown eyes. I am five feet two inches and I weigh one hundred two pounds. I am pretty and have nice skin that is tan as well. I ...

[...read more](#)

Amelia Abates-Rhodes

FX Poll of the Day

Women- which cologne do you prefer?

FX Quiz of the Day

How Much Do You Really Know About Singers Becoming Actors?

My FX Friends

Refer a friend for 100 FX Points

[View your friend list](#)

Contest of the Day

Hungry for a Good Read?

Search TeenFX.com **Articles** for: [Go](#)

© TeenFX.com Inc., Copyright 2001. All rights reserved. [Terms of Use](#) [Privacy Statement](#) [Site Map](#) [Contact Us](#) [Media](#) [Help](#)

Internet

ANEXO C

Home page do site www.teenpeople.com usada na PF da SD Are you connected? Acesso em: 23/05/2006

ANEXO C – Home page do site www.teenpeople.com usada na PF da SD Are you connected? Acesso em: 23/05/2006.

TeenPeople.com - Home - Celebs, pics, quizzes, horoscopes, way more! Página 1 de 1




search

[HOME](#) [STARS](#) [PHOTOS](#) [HOROSCOPE](#) [TEEN PEOPLE PLUS](#) [QUIZZES](#) [PRIZES](#)

the pulse



Tony Danza/Getty Images

Marissa's dead! Mischa's character on *The O.C.* was killed in the finale. I'm:

- Crushed. She was my favorite character!
- Thrilled. I'm more of a Summer girl
- Not going to watch

newsletter

Enter your e-mail and get special offers from TEEN PEOPLE. You also get celeb pics, quizzes and exclusive content in our FREE e-mail newsletter. You can cancel your subscription here.

ACCESS



Ashlee Simpson: Hot Survivor
The singer dishes about her boyfriend, Braaten Oltz and we go behind the scenes of Ashlee's TEEN PEOPLE photo shoot.

[MORE >](#)

Select a sign: Capricorn 

STAR TRACKS
Week of May 12 - May 25, 2006



Shining Ariana Lavigne and Bruce Willis [MORE >](#)

Magazine 

Artist 

Neither? Get a FREE trial issue today!

[click here](#)

ACCESS

Are You Orlando Bloom's Biggest Fan?
WANTED: ORLANDO'S BIGGEST FAN TEEN

NEWS [OTHER NEWS >](#)



Beyonce: 'I Lost 20 Lbs.' for *Dreamgirls*
Knowles and costar Jennifer

TeenPeople.com - Home - Celebs, pics, quizzes, horoscopes, my more...

People
MUCH MORE THAN THE MAG

25 Hottest Under 25

Boys of Summer

Get Glowing!



PEOPLE is looking for you!
[MORE >](#)

Hudson say they dealt with body issues for their new film
[MORE >](#)

J.Lo to Show 'Tough Life' of Dancers
[MORE >](#)

Paula Abdul: Straight Up
[MORE >](#)



Summer Online Entertainment Guide

There's more to look forward to this summer than just being out of school!
[MORE >](#)

VIDEO

Deadly Encounters



The actors from The N's new show *Beyond the Break* will do anything for their craft, including swimming with sharks and battling 20 foot waves. Hear their behind the scenes stories (3:00)

[WATCH IT >](#)

[MORE VIDEO >](#)



ACCESS

Boys of Summer

It's getting hot! TV's sexiest studs strip down and talk about dating, landing their dream girl and (yep!) going commando
[MORE >](#)



ACCESS

Top 10 TV Darlings

Take a look at the ladies who rule the small screen and then vote for your favorite
[VOTE >](#)

Who do you want to win American Idol? Who do you think will win?

[Respond To This Post](#)
[See all Message Boards](#)

SPONSORED LINKS

Fashion
Have you got fashion style? Tips and advice

News: Fashion & Beauty
Read a selection of opinions from bloggers about fashion & beauty!

Fashion
Visit the Finest 4 Fashion Sites Now!

Latest Style and Fashion
Get the latest trends in style and fashion now and read about it.

What is a Sponsored Link? Provided by a third party and not endorsed by Time Inc.

[SUBSCRIBE](#) | [CUSTOMER SERVICE](#) | [MAGAZINE CONTENTS](#) | [SITE MAP](#) | [ADVERTISING](#) | [TERMS OF SERVICE](#) | [PRIVACY POLICY](#) | [CONTACT US](#)

Copyright © 2006 Time Inc. All rights reserved. Reproduction in whole or in part without permission is prohibited.

finds
<http://www.teenpeople.com/teenpeople/>

Quinn
23/5/2006

ANEXO D

Página do *blog* utilizado para a PI da SD Have you ever entered a *blog*? (wilmlibraryteenzoneblo.blogspot.com/2005/12/what-im-reading-right-now.html) Acesso em: 28/05/2006

ANEXO D – Página do *blog* utilizado para a PI da SD Have you ever entered a *blog*? (wilmlibraryteenzoneblo.blogspot.com/2005/12/what-im-reading-right-now.html) Acesso em: 28/05/2006.

Teen Zone Blog: What I'm reading right now

 Blogger

SEARCH THIS BLOG
SEARCH ALL BLOGS BlogThis!

GO TO THE OWN BLOG CONTACT NEXT BLOG

teen zone blog

This blog is the place to check out what's going on for teens at the Wilmington Memorial Library. Find out about upcoming events, new books, movies, magazines, etc.

about me

Name:
Nathalie, Teen Services Librarian
Location:
Wilmington, Massachusetts,
United States

I'm the Teen Services librarian here at the Wilmington Memorial Library. I get to buy all the library stuff for teens and I get to plan and put on events for teens! I love suggestions so write in often and visit the library soon!

[View my complete profile](#)

previous posts

Can teens tell time?

Teens, what book would you take to a deserted island?

D&D and Chess

I'm back!

Looking for hungry teen readers?

Chance to win FREE copy of Eragon sequel!

Knitting Club update

12 year old freestyle freestyle sports blog!

Get Ready for Teen Open Mic Night!

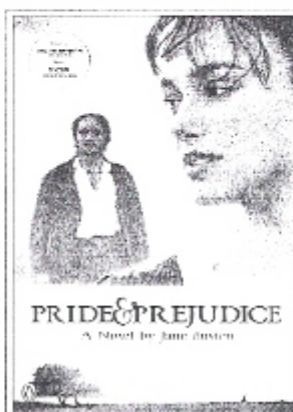
Voluntary drug testing in Mass. High Schools?

 Power Blogger

Site Feed

friday, december 02, 2005

What I'm reading right now



Right now I'm reading *Pride and Prejudice* by Jane Austen...for the fifth time. But this time it's to prep for the Teen Book Club on Friday, December 16 @ 3:30pm. 12/16 also happens to be Jane Austen's birthday so we WILL be eating birthday cake. YUM! Did you see the new movie version of *Pride* with Keira Knightly? What did you think of it?

I am also listening to a book on tape in my car...long commute, you know. I listening to *Surrender* by Heather Graham (a historical fiction romance set during the U.S. Civil War...Jensen sounds like Gene Wilder

the Wizard). It's pretty cool so far.

Have a great weekend.

[Link](#)

posted by Nathalie, Teen Services Librarian at 12:45 PM

1 Comments:

FlanMan said...

I personally feel that *Pride and Prejudice* is an extremely overrated novel. *Sense and Sensibility* is infinitely better in my mind. Admittedly I am new to the Austen books.

Anyone agree?

Sense over Pride

3:09 PM

[Post a Comment](#)

Links to this post:

[Create a Link](#)

[Home](#)

<http://wilmlibraryteenzoneblo.blogspot.com/2005/12/what-im-reading-right-now.html>

5/28/2006

ANEXO E

**Página do *blog* utilizado para a realização das atividades da SD
Have you ever entered a blog?(chir.ag/?20040309 sem o www)**

Acesso em: 28/05/2006

ANEXO E – Página do *blog* utilizado para a realização das atividades da SD Have you ever entered a blog?(chir.ag/?20040309 sem o www) Acesso em: 28/05/2006.

Blog - Chirag Mehta : chir.ag Página 1 de 3

[latest blog](#)
[/teen](#)
[chime.tv](#)
[photo.chime.tv](#)
[webcam](#)
[litty sam](#)
[the way i see things](#)
[lyrics collection](#)
[search blog](#)

chir.ag



<< March, 'Blog for Tuesday, April
 2004 March 9, 2004... 2004 >>

The Day, March 9, 2004 (Pomains)

This entry is devoted to all my silent readers. Slowly and steadily, my blog is attracting readers from all over the world; just got an email from a sweet young lady from Singapore. I started this site (back when blogs had to be hand-coded) to basically write down what was on my mind from day to day and share it with my family and friends back in India. Turns out my friends here also found it interesting and now I find welcome strangers who send me an email every other day telling me how they agree or disagree with something I wrote. Some email me just to give a compliment or two.

To everyone who reads this blog: Thank you very much! I may not ever win The Bloggies but I've already won my share of cherished well-wishers. And trust me that's all that matters. No seriously, I swear. Trust me on this one! OK FINE! I admit. A bloggie would be cool. Even a nomination! Though I don't know what category? The cutest Indian!?? Ha!

I guess the only thing I'd like to tell you is that my blog is just about as honest I can be to the outside world. While nobody wants to admit it, I think there are different levels of honesty - among friends, between couples, among co-workers, with the whole world, and within yourself. Most people's definition of honesty is restricted to just one of these. So if your definition of honesty means being as honest as if you are talking to yourself, then my whole blog is a big lie. Really, I can never tell

Remember kids, life is not adjustable...
- Chirag

fluff

- atom feed
- instant email
- map of visits
- traffic feeds
- rss link
- tag cloud

personas

- deviant art
- facebook
- fi.ri
- friendster
- hatermail
- intedest
- shadowzone
- theadly
- yahoo personals
- yahoo profiles

<http://chir.ag/?20040309> 28/4/2006

friends

[abrie \(blog\)](#)
[john](#)
[megan](#)
[stephanie](#)
[tanasa \(blog\)](#)
[taylor](#)
[tim](#)
[tony](#)
[vicky](#)
[yu \(blog\)](#)

hangouts

[digg](#)
[fark / rtd/fark](#)
[halfbakery](#)
[metafilter](#)
[reddit](#)

it blogs

[artima developer buzz](#)
[chris pinillo](#)
[digg](#)
[evil.as.in.dir](#)
[google news - sci-tech](#)
[google sightseeing](#)
[josh on software](#)
[kambda](#)
[marshall henric's Blog](#)
[old new thing](#)
[osnews.com](#)
[paul graham essays](#)
[planet .hp](#)
[planet php](#)
[planet python](#)
[planet ruby on rails](#)
[reddit](#)
[redtech](#)
[schneier on security](#)
[shockbyte](#)
[/tech @ chir.ag](#)
[technocrat.net](#)
[the daily WTF](#)
[the firm](#)
[the taz of mac](#)

EVERYTHING I think of or tell. There are incidents in everyone's life that nobody wants to talk about and for the most part, maybe they shouldn't unless the moment is right and can benefit both parties. Hence on my 'blog, I choose not to divulge past misexperiences unless there is something to be gleaned from.

Now if you think honest means being so honest as you are to your friends and family, then I think I came pretty close. I've never talked badly about anyone I know on my blog but this doesn't mean I don't hate anyone. There are people I absolutely despise but I don't think they deserve my time and attention; their faces shall fade away with time yet the lessons they inadvertently taught me will stay fresh in my mind forever.

So what's my definition of **honesty**? It is a measure of the distance between what you tell yourself and what you tell the world. For the average human is that distance zero. Honesty is the best policy they say. An old proverb says, 'The first step toward greatness is to be honest.' So what is the **definition of greatness**? While I'm sure it's hard to define and comprises of honesty, good deeds, morality etc., let us just look at the honesty part for now.

By my definition, $Honesty = 1 / (Yourself - World)$. So the more the distance between yourself and the world, the lower your score of honesty and as the truth-level between yourself and world comes closer, your honesty score rises. Since greatness depends on honesty, when honesty rises so does greatness. Now here's my theory. I said above that for an average human is the distance zero. What if the distance is zero for someone then? Are they average? No, they are...

Greatness = Hickeys + ... = 1 / (Youself +
World) + ... = 1 / 0 + ... = Infinity + ... =
Infinity = **Nehatana**.

It's no wonder that he is known as the father of the Indian nation. While I'll never be able to make my "blog as honest as his life, I do try to be natural and let inspiration take over my keyboard from time to time, instead of pretending to write pseudo-interesting "faux" blog entries. When I don't feel like talking, I don't. When I want to discuss my health, I do. And anytime I hear from a stranger (i.e. Singapore, I drag on and on about honesty and what-ah-h! I give importance to honesty or try being so much, because I am very easily influenced as you can probably tell. So while my anal incident has prompted a long-drawn entry or a short-cut post, I do have to stop and think for a moment whether this is me doing the entry or someone trying to get me to. Often times in life we do things we just "think" we are doing but instead are just following unspoken orders. And even you get on the track it's too late to go back.

But then sometimes there's no time to stop and think. Like right now, I have these exams tomorrow and I have absolutely no time to stop and think about anything. So I absolutely MUST get back to studying and leave "blogging for another day.

<< Back to top = Apr 3, 2006 >>

ANEXO F

Página do *blog* utilizado para a PF da SD Have you ever entered a *blog*? (fonte:naturalvicki.blospot.com) Acesso em: 28/05/2006

ANEXO F – Página do *blog* utilizado para a PF da SD Have you ever entered a *blog*? (fonte:naturalvicki.blospot.com) Acesso em: 28/05/2006.

LivelUpEveryday
In the day of prosperity be joyful, and in the day of adversity consider: God has made the one as well as the other, so that man may not find out anything that will be after him. (Ecclesiastes 7:14)

SUNDAY, JUNE 12, 2005

The Smith's Day

It was so crazy, totally insane. My friend Kaysee and I were excited about watching Mr. and Mrs. Smith as she is a huge fan of Angelina Jolie. So we decided today was going to see it. Sadly, today is heavily raining all the day and it looked like it's going to stop. Rain pouring outside made noise on the roof that I hated so much. But we made up our mind we should go no matter how terrible the weather was.

Down the parking lane, I couldn't turn on the power of my motorbike which sucked. Because my bike was really sick during the rainy days. Then I gotta be carried by Kaysee.

This ride was really really insane but exciting. We went on the roads which were rough and irregular on the surface always had small rocks and even a pond full of dirty water in it. Kaysee drove it particularly carefully, but unfortunately we both got wet when we reached the theater. We looked like disaster. Then we brought tickets and got popcorn and soda, and went straight for Mr and Mrs Smith.

My personal critic is B for this movie. Action/comedy movie is supposed to be ok and moderate. But Angelina is soooooo hot and her pair of long legs are very sexy. She's inevitably got the award of the global sexiest woman. She earns this credit.

posted by Vicki Ho @ Sunday, June 12, 2005 3 comments

FRIDAY, JUNE 10, 2005

Decision

Recently I come up with the idea I'm not going to get married. Is it weird? I don't want to marry to any guy. Many girls are dreaming of their wonderful wedding with their Prince Charming. OMG. There's no at the early stage of the relationship, we are very sweet and not fighting. After that, everything changes. I have no time and energy dealing with this kind of stuff. The troubles will be totally ruining my life. I've been seeing these situations all the time from my friends to my aunts. And I don't have time to concern about the probability of someone but me and I have no reason for this right now.

So I will be single in my entire life. No husband. No mother, no children. No grandchildren.

Despite the fact that it's kind of my decision which may sound pretty intense, God is arranging my life, putting people and things in the appropriate position and ruling out something I don't deserve.

About Me

Name:
Vicki Ho
Location:
Hong Kong

I am a person who fall in love with art, because I'm a right-brained person. My head is always creating brilliant ideas but other people might see them as weird and messy ideas. Otherwise, I like hanging out with my friends & throwing a home party.

[View my complete profile](#)

Links

- [Google News](#)
- [Edit-URL](#)
- [Edit-URL](#)

Previous Posts

- [The Smith's Day](#)
- [Decision](#)
- [Complete One Of My Chapters In My Life](#)
- [What do you find in your life?](#)
- [Super Super Cute Hayden](#)
- [SuperSuper Hot Hayden](#)

Archives

- [May 2005](#)
- [June 2005](#)