



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ANA PAULA MARQUES BEATO-CANATO

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA  
COM O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS  
CONTEXTUALIZADAS EM UM PROJETO DE TROCA DE  
CORRESPONDÊNCIAS**

Londrina  
2009

ANA PAULA MARQUES BEATO-CANATO

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA  
COM O USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS  
CONTEXTUALIZADAS EM UM PROJETO DE TROCA DE  
CORRESPONDÊNCIAS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

Londrina  
2009

**Ficha catalográfica elaborada por: Cristiane da Cunha Teixeira**  
**- Bibliotecária- CRB7 5592**

**Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)**

B369d

Beato-Canato, Ana Paula Marques.

O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com uso de sequência didática contextualizada em um projeto de troca de correspondências / Ana Paula Marques Beato-Canato. – Londrina, 2009.

295 f. : il. color. ; 31 cm.

Orientadora: Profª Drª Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, UEL, Pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2009.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa – Didática. 3. Projeto *pen pal*. I. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. II. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. Pós-graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 811.111(072)

ANA PAULA MARQUES BEATO-CANATO

**O DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA COM O  
USO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS CONTEXTUALIZADAS EM UM  
PROJETO DE TROCA DE CORRESPONDÊNCIAS**

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

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Joaquim Dolz  
Universidade de Genebra

---

Profa. Dra. Désirée Motta-Roth  
Universidade Federal de Santa Maria

---

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento\_\_  
Universidade Estadual de Londrina

---

Profa. Dra. Anna Rachel Machado  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Londrina, 19 de agosto de 2009.



*Dedico a pesquisa aos meus alunos de 7ª. série do Valentim João da Rocha (Joinville/SC), do ano de 2006, com os quais pude vivenciar o ensino e a pesquisa. Juntos pudemos ensinar, buscar, indagar, constatar, intervir, educar e ser educados. Pudemos vivenciar tantos momentos e emoções diferentes; aprender e crescer, nos divertir, irritar, controlar, superar limitações, conhecer. Pudemos tornar esse trabalho realidade.*

20 1:21PM

## AGRADECIMENTOS

- a Deus, por suas bênçãos;

- à Vera, por seu incansável empenho em me ajudar a trilhar esse caminho; por sua admirável capacidade de unir a pesquisa ao acolhimento; por sua hospitalidade, sem diminuir o rigor necessário à pesquisa; por tantas portas abertas; por sua cumplicidade em inúmeras conquistas, momentos alegres e divertidos, bem como em fases árduas; por seu companheirismo e pela grande amizade que surgiu ao longo do processo;

- ao Juliano, por ser o responsável pelo início do processo, por seu apoio, sua compreensão, seus questionamentos, sua presença mesmo nas ausências mútuas e especialmente por seu amor e cumplicidade;

- aos meus pais, Paulo e Neuza, pelo exemplo de vida e por ser fonte de inspiração; por serem co-responsáveis pelo caminho traçado; e, especialmente, por seu amor incondicional;

- aos meus irmãos, Alex e Anne, e cunhados, Renata e Marco, pelo apoio, interesse, incentivo e pela presença constante mesmo que distantes, e aos meus sobrinhos, Henrique, e André, recém-chegado, que trazem alegria, doçura e dão mais sentido às nossas vidas;

- a todos meus familiares, pelo apoio, interesse, orações e torcida;

- aos professores e alunos de Chesapeake, que participaram do projeto *pen pal*;

- aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pela importante contribuição teórica, possibilidade de discussão nas aulas e enriquecimento e por serem tão acessíveis e amigáveis;

- aos professores doutores Joaquim Dolz, Désirée Motta-Roth, Telma Nunes Gimenez e Alba Maria Perfeito, pelos questionamentos críticos e valiosas sugestões no exame de qualificação, que possibilitaram o enriquecimento da pesquisa, e pelo aceite do convite para compor a banca de defesa; da mesma maneira, agradeço às professoras doutoras Anna Rachel Machado e Elvira Lopes Nascimento por participarem da fase final;

- ao grupo do projeto de Extensão Universitária Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas para a Educação Básica (NAP/UEL), em especial à coordenadora Vera Cristovão, e aos parceiros Marlene, Célia e Lucas, por terem contribuído grandemente com meu desenvolvimento teórico e profissional, nas discussões de elaboração de material didático seguindo os princípios do ISD;

- ao grupo do ISD, pela amizade, pelos momentos descontraídos e por terem contribuído grandemente com meu crescimento teórico devido às valiosas discussões;

- ao Comitê Cidades-Irmãs Joinville-Chesapeake, pela oportunidade de visitar Chesapeake, conhecer os participantes do projeto e o sistema educacional municipal, trocar experiências e incentivar outros professores e alunos a participarem também. Agradeço especialmente à Silvana Pohl, Ann e Bill Myers (*in memorian*), Sherry-Lyn, James e Trenton, Kendal e Jeremy, Cindy e Chuck Harris, Doris e Virgil Kocher e Tom Cupitt. Obrigado pelo apoio financeiro, hospedagem, transporte, refeições, assistência e, sobretudo, pela hospitalidade e amizade;

- à equipe da Escola Municipal Valentim João da Rocha, em especial, à diretora D. Luci, pelo apoio, confiança e organização de meu horário para que fosse possível me deslocar semanalmente à Londrina;

- à Silvana Pohl, coordenadora da área de inglês de Joinville, pelo enorme apoio e confiança e, em especial, por sua amizade;

- ao Antonio, por sua hospitalidade e compreensão, e à Maria Clara e à Laura Beatriz, por todo o carinho e por tantos momentos alegres e amorosos ao longo do trabalho;

- à Natalia, por sua amizade, pelas discussões semanais tão enriquecedoras, e pela hospedagem acolhedora ao longo de dois anos desse processo;

- ao pequeno Camilo, por ter cedido docemente seu quarto e ter sido paciente, sendo ainda tão pequenino;

- à Patrícia, por ter acreditado em meu trabalho e ter participado como colega e amiga nessa caminhada;

- aos colegas de turma, em especial à amiga Carmen, pelas discussões, trocas de informações, momentos de descontração e, especialmente, por sua amizade;

- à equipe do IFRJ, especialmente, ao diretor geral do Campus Maracanã Jefferson Robson Amorim da Silva, à coordenadora de Linguagens e Códigos Lilian Kerr, ao amigo Juvenal Leitão Alves e à companheira Renata Ribeiro Guimarães;

- a todos meus amigos, pelo apoio e pelos momentos de descontração, que me deram fôlego para continuar;

- à Helena, por seu companheirismo e por ter feito as madrugadas, feriados e finais de semanas menos árduos;

- à Rosana, por seu incentivo e por ter sido fonte de inspiração com sua bela pesquisa de doutorado;

- à Lusinete, por ter sido fonte de inspiração pelo trabalho que realiza e por sua força de vontade;

- ao grupo Dânica, especialmente ao Presidente do Conselho de Administração Sr. Per Barke Neverman, pelo apoio financeiro ao longo de dois anos e pelo interesse no desenvolvimento da pesquisa;

- a CAPES, pelo apoio financeiro ao longo de 2007;

- ao professor Aluyzio Faváro pela revisão final do trabalho;

- a todos que não foram nomeados, mas que participaram, direta ou indiretamente, ao longo desse processo.

*“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.29).”*

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências**. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

## RESUMO

Partindo do princípio que gêneros são (*mega*)*instrumentos* e devem ser apreendidos sistematicamente na escola para que se possa comunicar efetivamente (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), sequências didáticas em torno de cartas de apresentação e cartas-respostas foram elaboradas em busca de contribuir para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para agir em um projeto de troca de correspondências. Nesse contexto, o objetivo geral da pesquisa é compreender o desenvolvimento longitudinal da escrita em língua inglesa de alunos de escola pública em um ensino organizado em sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências. Seus objetivos específicos são: 1) avaliar se as sequências didáticas elaboradas podem propiciar o desenvolvimento de conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da língua construídos socialmente para agir socialmente (de acordo com os objetivos almejados); 2) analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem mobilizadas para a produção de textos de alguns dos gêneros textuais trabalhados ao longo do ano letivo; 3) investigar as representações das participantes quanto às contribuições das aulas, do material utilizado e do projeto *pen pal* para seu desenvolvimento. Para alcançar o primeiro objetivo, a avaliação do material procurou identificar se a visão de escrita subjacente é coerente com os pressupostos teóricos adotados. A análise das produções das participantes foi realizada com base nas listas de constatação produzidas pelos próprios alunos e os questionários foram analisados seguindo procedimentos de análise propostos por Machado e Brito (2008), em uma perspectiva dialógica. Os resultados obtidos permitem concluir que o desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de SDs contextualizadas em um projeto *pen pal* é possível e propicia o contato com outra cultura e o agir linguageiro na língua estrangeira em estudo, embora exija um planejamento cuidadoso e imponha desafios.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento da escrita. Língua estrangeira. Projeto *pen pal*. Interacionismo sociodiscursivo. Sequência didática

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **The English writing production development with the use of didactic sequences contextualized in a pen pal project**. 2009. 295p. Doctorate's Thesis (Language Studies Post-Graduation Program) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

## ABSTRACT

Considering that textual genres are “mega-instruments” and should be learned systematically at schools in order to help students develop their capacity of communication effectively (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), didactic sequences toward introductory letters and reply-letters were planned aiming at collaborating for the development of language capacities necessary to act in a pen pal project. In this context, the goal of this research is the comprehension in a longitudinal perspective of the development of English writing as a foreign language of seventh grade students of the municipal educational system of Joinville, Santa Catarina, whose classes were planned into didactic sequences contextualized in a pen pal project with North-American students from the sister city Chesapeake, Virginia. Its specific objectives are: 1) evaluate if the didactic sequences may make possible the development of integrated knowledge related to context, textual organization and language built socially to act socially (in accord with the objectives aimed); 2) analyze the development of language capacities necessary to the production of text of some of the textual genres studied during the school year; 3) investigate the representations of the participants about the contributions of the classes, the materials and the pen pal project for their development. To achieve the first objective, the evaluation of the material aimed at identifying if the underlying writing perspective is coherent with the theory adopted. The analysis of the students' productions is done based on the control list produced by the group. The questionnaires were analyzed following the procedures proposed by Machado and Brito (2008), in a dialogical perspective (BAKHTIN, 2000). The results allow the conclusion that the development of writing in English as a foreign language with the use of didactic sequences contextualized in a pen pal project is possible and enable the contact with another culture and the language action in the foreign language in study, regardless the demands of a cautious planning and some challenges.

**Key-words:** Writing development. Foreign language. Pen pal project. Sociodiscursive interactionism. Didactic sequence

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **Le développement de l'écriture dans la langue anglaise avec l'utilisation de séquences des enseignements contextualisés dans un projet d'échange de correspondances**. 2009. 295f. Thèse (Doutorado en Etudes de la language) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

## RÉSUMÉ

En partant du principe que les genres sont des (mega)instruments et doivent être appréhendés systématiquement dans l'école pour pouvoir être communiquée efficacement (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), les séquences des enseignements autour des lettres de présentation et des réponses ont été élaborés à la recherche de contribuer au développement des capacités du langage nécessaires pour agir dans un projet d'échange de correspondances. Dans ce contexte, l'objectif général de la recherche est comprendre le développement longitudinal de l'écriture dans la langue anglaise des élèves d'école publique dans un enseignement organisé dans des séquences des enseignements contextualisés dans un projet d'échange de correspondances. Leurs objectifs spécifiques sont: 1) évaluer si les séquences des enseignements élaborées peuvent favoriser le développement de connaissances intégrées du contexte, de l'organisation textuelle et de la langue construites socialement pour agir socialement (conformément aux objectifs désirées); 2) analyser le développement de capacités de langage mobilisées pour la production de textes de certains genres travaillés au long de l'année scolaire ; 3) faire des investigations des représentations des participants selon les contributions des leçons, du matériel utilisé et du projet pen pal pour son développement. Pour réussir le premier objectif, l'évaluation du matériel a cherché à identifier si la vision d'écriture sous-jacente est cohérente avec les présuppositions théoriques adoptées. L'analyse des productions des participantes a été réalisée sur base des listes de constatation produites par les élèves eux-mêmes et les questionnaires ont été analysés en suivant des procédures d'analyse proposées par Machado et Brito (2008), dans une perspective dialogique. Les résultats obtenus permettent de conclure que le développement de l'écriture dans la langue anglaise avec l'utilisation de séquence d'enseignement contextualisé dans un projet pen pal est possible et propice le contact avec une autre culture et l'action linguagère dans la langue étrangère dans l'étude, bien qu'il exige une planification soigneuse et impose des défis.

**Mots-clés:** Développement de l'écriture. Langue étrangère. Projet d'échange de correspondances. Socio-interactionnisme discursif. Séquence d'enseignement

BEATO-CANATO, Ana Paula Marques. **El desarrollo de la escrita en inglés con el uso de secuencias didácticas contextualizadas en un proyecto de intercambio de correspondencias**. 2009. 295h. Tesis (Doctorado en Estudios del Lenguaje) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

## RESUMEN

Suponiendo que los géneros son (*mega*)*instrumentos* y deben ser aprendidos sistemáticamente en la escuela para que pueda comunicarse de manera efectiva (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), secuencias didácticas acerca de cartas de presentación y cartas-respuestas fueron preparadas teniendo el objetivo de contribuir para el desarrollo de las competencias lingüísticas necesarias para actuar en un proyecto de intercambio de correspondencias. En este contexto, el objetivo general de la investigación es comprender el desarrollo longitudinal de la escrita en lengua inglesa de alumnos de escuelas públicas en un proceso de enseñar organizado en secuencias didácticas contextualizadas en un proyecto de intercambio de correspondencias. Sus objetivos específicos son: 1) evaluar si las secuencias didácticas elaboradas pueden propiciar el desarrollo de conocimientos integrados del contexto, de la organización textual y de la lengua construido socialmente para actuar socialmente (de acuerdo con los objetivos deseados); 2) analizar el desarrollo de las capacidades de lenguaje movilizadas para la producción de textos de algunos de los géneros textuales trabajados durante el año escolar; 3) investigar las representaciones de las participantes con relación a las contribuciones de las aulas, del material utilizado y del proyecto *pen pal* para su desarrollo. Para lograr el primer objetivo, la evaluación del material trató de identificar si la visión de la escrita subyacente es coherente con los presupuestos teóricos adoptados. El análisis de las producciones de las participantes fue realizada con base en las listas de constataciones producidas por los propios alumnos y los cuestionarios fueron analizados de acuerdo con los procedimientos de análisis propuestos por Machado y Brito (2008), en una perspectiva dialógica. Los resultados obtenidos mostraron que el desarrollo de la escrita en lengua inglesa con el uso de las secuencias didácticas contextualizadas en un proyecto *pen pal* es posible y ofrece el contacto con otra cultura y la acción de lenguaje en la lengua extranjera en estudio, aunque requiera un planeamiento cuidadoso y imponga desafíos.

**Palabras-clave:** Desarrollo de la escrita. Lengua extranjera. Proyecto *pen pal*. Interaccionismo sociodiscursivo. Secuencias didácticas

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Complexidade da materialização da comunicação nas práticas sociais por textos .....	45
<b>Figura 2</b> – Arquitetura textual .....	49
<b>Figura 3</b> – Infraestrutura geral do texto.....	50
<b>Figura 4</b> – Engrenagem das capacidades de linguagem.....	65
<b>Figura 5</b> – Esquema de SD .....	68
<b>Figura 6</b> – Princípios do ensino da produção escrita à luz do ISD .....	78
<b>Figura 7</b> – Objetivos da SD <i>Searching for new friends</i> .....	104
<b>Figura 8</b> – Objetivos da SD <i>Answering a letter</i> .....	108
<b>Figura 9</b> – Análise das capacidades de linguagem relacionadas à lista de constatação, à SD e a seus objetivos .....	116
<b>Figura 10</b> –Partes constitutivas da SD <i>Searching for new friends</i> .....	126
<b>Figura 11</b> –Conjuntos de atividades da SD <i>Answering a letter</i> .....	127
<b>Figura 12</b> –Balão de fala da SD1. ....	129
<b>Figura 13</b> –Elementos constitutivos de cartas e <i>e-mails</i> .....	152
<b>Figura 14</b> –Análise das capacidades mobilizadas, os itens da lista de constatação, as parte da SD e os objetivos.....	159
<b>Figura 15</b> –Alunos trabalhando em diferentes ambientes .....	164
<b>Figura 16</b> –Análise do progresso das capacidades de linguagem mobilizadas para as produções de cartas das participantes .....	226

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	–	Histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.....	31
<b>Quadro 2</b>	–	Relação entre tipos de desenvolvimento e mundos formais.....	42
<b>Quadro 3</b>	–	Exemplos de características do discurso interativo em cartas pessoais.....	54
<b>Quadro 1</b>	–	Tipos de sequências exemplificadas.....	55
<b>Quadro 2</b>	–	Combinação de ordem, tipo de discurso e seqüência.....	56
<b>Quadro 3</b>	–	Mecanismo do nível coerência temática .....	57
<b>Quadro 4</b>	–	Mecanismos do nível coerência pragmática .....	58
<b>Quadro 5</b>	–	Diferenças entre competência e capacidade de linguagem .....	64
<b>Quadro 6</b>	–	Resumo das propostas dos documentos oficiais .....	92
<b>Quadro 7</b>	–	Filosofia da Escola Municipal Valentim João da Rocha .....	95
<b>Quadro 8</b>	–	Conteúdos Conceituais e Atitudinais das sétimas séries .....	98
<b>Quadro 9</b>	–	Primeira atividade da seção <i>Dando início ao projeto pen pal</i> .....	104
<b>Quadro 10</b>	–	Primeira atividade da seção <i>Contando com a ajuda dos colegas</i> .....	105
<b>Quadro 11</b>	–	Exemplos de atividades da seção <i>Cartas e e-mails: reconhecendo suas similaridades e diferenças</i> .....	106
<b>Quadro 12</b>	–	Exemplos de atividades da seção <i>Conhecendo um pouco mais sobre referentes textuais</i> .....	106
<b>Quadro 13</b>	–	Atividades da seção de revisão.....	107
<b>Quadro 14</b>	–	Atividades da primeira parte da SD <i>Starting the production of your letter</i> .....	109
<b>Quadro 15</b>	–	Exemplos de atividades da seção <i>Learning some expressions and adverbs</i> .....	110
<b>Quadro 16</b>	–	Excertos da seção <i>Reading an e-mail, learning introductory expressions and improving your letter</i> .....	111
<b>Quadro 17</b>	–	Exemplos de atividades da seção <i>Learning different verb tenses</i> .....	112
<b>Quadro 18</b>	–	Exemplos de atividades da seção <i>Learning to Express opinion: the comparative, some expressions and verbs</i> .....	113
<b>Quadro 19</b>	–	Critérios para análise da perspectiva de escrita das SDs .....	115
<b>Quadro 20</b>	–	Critérios de análise dos textos .....	118

<b>Quadro 21</b>	– Perguntas de pesquisa e critérios de análise .....	120
<b>Quadro 22</b>	– Critérios para análise da perspectiva de escrita das SDs .....	128
<b>Quadro 23</b>	– Exemplificação de exploração do contexto .....	130
<b>Quadro 24</b>	– Exemplo de atividade com comparações entre a LM e a LE 149 .....	141
<b>Quadro 25</b>	– Exemplos de atividades no modelo indutivo .....	143
<b>Quadro 26</b>	– Atividades da parte 3 da SD1 que contribuem para o desenvolvimento das capacidades de ação .....	148
<b>Quadro 27</b>	– Atividades das partes 1 e 3 da SD2 que contribuem para o desenvolvimento das capacidades de ação .....	149
<b>Quadro 28</b>	– Atividades da parte 3 da SD2 que podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades discursivas .....	153
<b>Quadro 29</b>	– Atividades da parte 4 da SD1 que podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas .....	156
<b>Quadro 30</b>	– Conteúdos temáticos presentes nas cartas de apresentação .....	168
<b>Quadro 31</b>	– Conteúdos temáticos presentes nas cartas-resposta .....	169
<b>Quadro 32</b>	– Características do discurso interativo nas cartas .....	171
<b>Quadro 33</b>	– Sequências presentes nas cartas .....	173
<b>Quadro 34</b>	– Critérios de análise dos textos .....	177
<b>Quadro 35</b>	– Reprodução das versões da carta de apresentação de Camila e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos .....	179
<b>Quadro 36</b>	– Reprodução das versões da carta-resposta de Camila e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos .....	181
<b>Quadro 37</b>	– Reprodução das versões da carta de apresentação de Carla e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos .....	185
<b>Quadro 38</b>	– Reprodução das versões da carta-resposta de Carla e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos .....	188
<b>Quadro 39</b>	– Reprodução das versões da carta de apresentação de Fernanda e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos .....	192

<b>Quadro 40</b> – Reprodução das versões da carta-resposta de Fernanda e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos.....	194
<b>Quadro 41</b> – Reprodução das versões da carta de apresentação de Maryane e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos .....	198
<b>Quadro 42</b> – Reprodução das versões da carta-resposta de Maryane e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos.....	201
<b>Quadro 43</b> – Reprodução das versões da carta de apresentação de Melissa e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos .....	204
<b>Quadro 44</b> – Reprodução das versões da carta-resposta de Melissa e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos.....	207
<b>Quadro 45</b> – Reprodução das versões da carta de apresentação de Raquel e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos .....	210
<b>Quadro 46</b> – Reprodução das versões da carta-resposta de Raquel e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos.....	214
<b>Quadro 47</b> – Reprodução das versões da carta de apresentação de Thays e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos .....	218
<b>Quadro 48</b> – Reprodução das versões da carta-resposta de Thays e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos.....	222
<b>Quadro 49</b> – Questionário .....	230
<b>Quadro 50</b> – Respostas à questão um do questionário .....	233
<b>Quadro 51</b> – Respostas à questão dois do questionário.....	235
<b>Quadro 52</b> - Respostas à questão três do questionário. ....	236
<b>Quadro 53</b> – Respostas à questão quatro do questionário .....	237
<b>Quadro 54</b> – Respostas à questão cinco do questionário.....	238
<b>Quadro 55</b> – Respostas à questão seis do questionário.....	240
<b>Quadro 56</b> – Respostas à questão sete do questionário .....	241
<b>Quadro 57</b> – Respostas à questão oito do questionário .....	252

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Avaliação das SDs.....	161
<b>Gráfico 2</b> – Características presentes nas diferentes versões de cada carta.....	166
<b>Gráfico 3</b> – Conteúdos temáticos das cartas-resposta.....	170
<b>Gráfico 4</b> – Usos de pronomes pessoais de primeira pessoa do singular e plural nas cartas-respostas.....	172

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>CA</b>	Capacidade de ação
<b>CD</b>	Capacidade discursiva
<b>CLD</b>	Capacidade linguístico-discursivo
<b>ISD</b>	Interacionismo sociodiscursivo
<b>LE</b>	Língua estrangeira
<b>LM</b>	Língua materna
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PC-LE-J</b>	Proposta Curricular de Joinville
<b>PC-LE-SC</b>	Proposta Curricular de Santa Catarina
<b>SD</b>	Sequência didática

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	23
<b>CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL E POSICIONANDO A PESQUISA</b> .....	26
1.1 DIFERENTES ABORDAGENS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS .....	26
1.2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL .....	30
1.2.1 A Escrita na Escola .....	34
<b>CAPÍTULO 2 – PRINCÍPIOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO</b> .....	39
2.1 CONCEITOS-CHAVE DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO .....	40
2.1.1 Gêneros Textuais e Textos .....	43
2.2 PROPOSTA DE ANÁLISE DE TEXTOS .....	47
2.2.1 Condições de Produção dos Textos.....	48
2.2.2 Arquitetura Textual .....	49
2.2.2.1 Infraestrutura .....	50
2.2.2.1.1 Tipos de discurso .....	52
2.2.2.1.2 Tipos de sequência .....	54
2.2.2.2 Coerência .....	57
2.3 A ESCRITA À LUZ DO ISD.....	59
<b>CAPÍTULO 3 – OS GÊNEROS TEXTUAIS: DE OBJETO DE ENSINO À BASE DE TRABALHO</b> .....	62
3.1 CAPACIDADES DE LINGUAGEM .....	63
3.1.1 O Processo de Ensino-Aprendizagem de Capacidades de Linguagem: as Sequências Didáticas como Instrumento de Trabalho.....	68
3.2 O TRABALHO COM DIMENSÕES TRANSVERSAIS À PRODUÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	72
3.3 O TRABALHO COM A ESCRITA A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DO ISD.....	74
3.4 EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO COM A ESCRITA COM BASE NOS PRINCÍPIOS DO ISD .....	79

3.4.1 Exemplos de Trabalhos com a Escrita em Lm com Base nos Princípios do Isd.....	79
3.4.1.2 Exemplos de trabalhos com a escrita em LE com base nos princípios do ISD.....	81
3.5 PROJETO <i>PEN PAL</i> : UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO.....	84
3.5.1 Exemplos de Projeto <i>pen pal</i> .....	86
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	<b>89</b>
4.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA.....	89
4.2 DIMENSÕES A SEREM INVESTIGADAS .....	90
4.2.1 Dimensão Sociopolítica/Cultural.....	90
4.2.2 Dimensão Institucional ou Organizacional (contexto escolar e sua organização) .....	98
4.2.3 Dimensão Instrucional ou Pedagógica .....	93
4.2.3.1 Os participantes .....	95
4.2.3.2 O projeto <i>pen pal</i> , os objetivos e os conteúdos de ensino .....	97
4.2.3.3 O material didático utilizado .....	99
4.2.3.3.1 As sequências didáticas (SDs).....	102
4.2.3.3.1.1 Searching for new friends.....	103
4.2.3.3.1.2 Answering a letter .....	107
4.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS .....	114
4.3.1 Critérios de Análise das SDs .....	114
4.3.2 Critérios de Escolha dos Textos a Serem Analisados .....	116
4.3.3 Critérios de Análise das Produções dos Alunos .....	117
4.3.4 Critérios de Análise dos Questionários Respondidos pelos Alunos .....	118
<b>CAPÍTULO 5 – ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	<b>120</b>
5.1 AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO.....	122
5.1.1 Condição de produção das SDs 129.....	125
5.1.2 Uma Visão Geral das SDs .....	125
5.1.3 Avaliação da Perspectiva de Escrita das SDs.....	127
5.1.3.1 Ação de linguagem .....	128

5.1.3.2 Ensino planejado em torno de gêneros textuais significativos para os aprendizes dentro de um contexto específico .....	132
5.1.3.3 Textos sociais em uso .....	134
5.1.3.4 Aprendizagem em espiral e ensino intensivo .....	137
5.1.3.5 Escrita como processo .....	139
5.1.3.6 Proposta colaborativa, com comparações construtivas e modelo indutivo .....	141
5.1.3.7 Uso de recursos pedagógicos para a mediação .....	143
5.1.3.8 Organização do trabalho de modo a propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem .....	145
5.1.3.8.1 Capacidades de ação .....	146
5.1.3.8.2 Capacidades discursivas .....	151
5.1.3.8.3 Capacidades linguístico-discursivas .....	155
5.2 ANÁLISE DAS CARTAS .....	162
5.2.1 Em Busca de uma Visão Geral 170	
5.2.1.1 Compreendendo a situação imediata .....	162
5.2.1.2 Focando nos Textos .....	165
5.2.1.2.1 A organização .....	167
5.2.2 Em Busca de uma Visão Individualizada .....	177
5.2.2.1 Focando nas produções de Camila .....	177
5.2.2.2 Focando nas Produções de Carla .....	184
5.2.2.3 Focando nas produções de Fernanda .....	191
5.2.2.4 Focando nas produções de Maryane .....	197
5.2.2.5 Focando nas produções de Melissa .....	203
5.2.2.6 Focando nas produções de Raquel .....	210
5.2.2.7 Focando nas produções de Thays .....	218
5.2.3 De volta ao todo .....	225
5.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DAS RESPOSTAS .....	227
5.3.1 Análise da Situação de Produção .....	228
5.3.2 Análise do Questionário .....	229
5.3.3 Análise das Respostas das Participantes .....	232
<b>CAPÍTULO 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>244</b>

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	257
<b>ANEXOS</b> .....	267
ANEXO 1 – SEARCHING FOR NEW FRIENDS .....	268
ANEXO 2 – ATIVIDADES COM PROBLEMAS ENCONTRADOS NAS CARTAS .....	276
ANEXO 3 - ANSWERING A LETTER .....	278
ANEXO 4 – QUADRO 54 - ELEMENTOS VISUAIS ENCONTRADOS NAS CARTAS .....	287
ANEXO 5 – QUADRO 55 - CONTEÚDOS TEMÁTICOS DAS CARTAS DE APRESENTAÇÃO .....	289
ANEXO 6 – QUADRO 56 - CONTEÚDOS TEMÁTICOS DAS CARTAS- RESPOSTA .....	290
ANEXO 7 – QUADRO 57 - USO DE PRONOMES DA PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR E DO PLURAL NAS CARTAS-RESPOSTAS .....	295

## INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a década de noventa, antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN (BRASIL, 1998), diversas pesquisas têm sido desenvolvidas em defesa de trabalho com uma abordagem sociointeracional, que não priorize o ensino da língua como regras linguísticas, mas que tenha uma preocupação em colaborar para o desenvolvimento do aluno como cidadão, isto é, alguém inserido em determinada sociedade e capaz de participar de forma efetiva em diferentes situações.

Nesse contexto, o trabalho com gêneros textuais tem sido difundido em defesa de um ensino que contribua para o desenvolvimento do agir humano, à medida que oferece oportunidades para o estudo de textos sociais em uso. Sua sistematização procura facultar que o aprendiz observe as características de determinado gênero e compreenda-as relacionadas a seu contexto, e analise os recursos da língua empregados para atingir determinado objetivo naquela situação.

Nesse sentido, há pesquisas que se ocupam da descrição de gêneros, outras que apresentam metodologias de trabalho com esse foco e, mais recentemente, investigações têm sido feitas para analisar seus resultados. Alguns livros e revistas científicas podem ser citados como publicações que apresentam textos com os três enfoques expostos: *Produção textual, análise de gêneros e compreensão* (MARCUSCHI, 2008); *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira* (CRISTOVÃO, 2007); *SIGNUM* (n.8/1, 2005); *Gêneros: teorias, métodos e debates* (MEURER; BONINI; MOTTA-ROTH, 2005); *Gêneros textuais & Ensino* (DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2005); *Gêneros Textuais: reflexões e ensino* (KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO, 2005); *Gêneros textuais: teoria e prática I e II* (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2004; 2005); *Linguagem em (dis)curso* (v.6, n. 3); *Calidoscópico* (2/2, 2004). Além disso, trabalhos apresentados em eventos científicos também demonstram a preocupação com o gênero textual no ensino, sendo o SIGET (Simpósio Internacional de Gêneros Textuais) o maior deles no Brasil.

Inserida no âmbito das investigações que se ocupam de resultados obtidos, a pesquisa investiga textos de estudantes de sétima série da rede municipal

de ensino produzidos durante a participação em um projeto de troca de correspondências, denominado projeto *pen pal*, entre brasileiros e norte-americanos.

O município de Joinville possui uma cidade-irmã nos Estados Unidos, Chesapeake, com a qual uma série de projetos é desenvolvida, sendo o *pen pal* o realizado com cunho educacional. A possibilidade de propiciar a meus alunos a participação sempre me atraiu, especialmente por ter tido oportunidade semelhante, embora em língua portuguesa, quando estudante, aos onze anos, e essa ter sido uma experiência marcante. Ademais, em Joinville, o projeto envolvia dois países distintos, duas culturas distintas, podendo ser muito mais enriquecedor.

A participação no projeto permitiria ir muito além do trabalho com a língua inglesa de forma instrumental e distante dos alunos. Seria uma maneira de propiciar a eles que agissem efetivamente em língua inglesa, ao ler e produzir textos. Apropriar-se, pois, das capacidades de linguagem<sup>1</sup> envolvidas nos gêneros textuais utilizados para o desenvolvimento do projeto *pen pal* era fundamental para que os alunos pudessem efetivamente participar do projeto, isto é, para que tivessem condições de se colocar como sujeitos da interação.

Schneuwly (1994) defende a ideia de gênero textual como *(mega)instrumento* para agir em situações de linguagem e, juntamente com Dolz (2004), sustenta um trabalho sistematizado com diferentes gêneros com as denominadas sequências didáticas, definidas como: “uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem”. Essas sequências devem envolver *capacidades de linguagem* do aprendiz (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

A partir de tais pressupostos, o trabalho realizado ao longo de um ano escolar foi planejado em torno de gêneros textuais e sistematizado em sequências didáticas que tinham por objetivo oportunizar o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para compreender e produzir textos dentro do contexto. Nesse sentido, configurou-se como uma ruptura da metodologia adotada até então, comunicativa, com foco na oralidade.

Nessa perspectiva, ao longo de 2006, o projeto foi desenvolvido. Contando com a colaboração dos estudantes brasileiros envolvidos, alunos de

---

<sup>1</sup> Capacidades de linguagem são conhecimentos de certo gênero textual necessários para agir em determinada situação de comunicação (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Por ser central ao estudo, tal conceito é largamente explorado no capítulo 3.

sétima série de uma escola municipal de Joinville, no início do ano letivo, os gêneros textuais a serem estudados foram selecionados atendendo as necessidades dos aprendizes para a troca de correspondências.

A partir disso, como professora-pesquisadora responsável pelo projeto, ao longo do ano, desenvolvi sequências didáticas para cada um dos gêneros textuais escolhidos a partir das necessidades dos aprendizes, buscando colaborar para que se apropriassem das características dos gêneros. Ao longo do trabalho com cada sequência didática (SD), os alunos tinham a oportunidade de produzir um texto e aprimorá-lo até a versão final, que era entregue para ser enviada aos norte-americanos que deveriam responder, efetivando-se a interação.

Nesse contexto, a tese que defendo é a de que a participação em um projeto de troca de correspondências e a organização do ensino em sequências didáticas são instrumentos didático-pedagógicos que possibilitam o contato com outra cultura e o agir em língua inglesa, contribuindo para o desenvolvimento da escrita e a formação do aprendiz.

Em busca de comprová-la, o estudo foi desenvolvido com o objetivo geral de compreender o desenvolvimento longitudinal da escrita em língua inglesa de alunos de escola pública em um ensino organizado em sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências. Seus objetivos específicos são: a) avaliar se as sequências didáticas elaboradas podem propiciar o desenvolvimento de conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da língua construídos socialmente para agir socialmente (de acordo com os objetivos almejados); b) analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem mobilizadas para a produção de textos de alguns dos gêneros textuais trabalhados ao longo do ano letivo; c) investigar as representações das participantes quanto às contribuições das aulas, do material utilizado e do projeto *pen pal* para seu desenvolvimento.

A tese está dividida em seis capítulos, sendo um de contextualização, dois teóricos, um metodológico, um de análise e um de conclusão. O primeiro preocupa-se em contextualizar o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e apresentar um panorama histórico sobre tal ensino. Em seguida, expõe fundamentos da escrita, exemplificando com pesquisas realizadas.

Os dois próximos capítulos ocupam-se do interacionismo sociodiscursivo (ISD). O capítulo dois centra-se em seus conceitos-chaves e na proposta de análise textual proposta por Bronckart (2003; 2006), que é exemplificada

com o gênero carta, a partir de dados reunidos na elaboração de seu modelo didático. Ainda neste capítulo, os princípios da escrita à luz de tais pressupostos são expostos.

Dando continuidade ao anterior, o terceiro capítulo explora a proposta de ensino-aprendizagem baseada em seus princípios. Em um segundo momento, o foco é dado ao trabalho com produção escrita a partir dos pressupostos do ISD e, finalmente, a contextualização de trabalho em projetos de troca de correspondências é exposta e exemplificada.

O capítulo quatro ocupa-se da metodologia utilizada para a realização da pesquisa bem como dos critérios de análise utilizados para a seleção do cópuz e para a análise dos três conjuntos de dados, quais sejam, as duas sequências didáticas utilizadas, os textos produzidos e o questionário respondido pelas participantes. A análise desse conjunto de dados é realizada no capítulo cinco.

O último capítulo exhibe um panorama geral das conclusões a que a investigação possibilitou chegar, seguida da exibição de prováveis contribuições e de possíveis encaminhamentos.

## CAPÍTULO 1

### CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL E POSICIONANDO A PESQUISA

Este capítulo contextualiza o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, exibindo primeiramente um panorama das diferentes abordagens, seguido de um histórico sobre tal ensino, no qual é possível perceber a influência dos surgimentos das novas abordagens. Em uma terceira parte, expõe fundamentos da escrita e, finalmente, traz exemplos de trabalhos escolares.

#### 1.1 DIFERENTES ABORDAGENS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Historicamente, diferentes abordagens/métodos de ensino de LEs têm sido desenvolvidas(os) e utilizadas(os). Esta seção propõe-se a resumir as principais abordagens, com base em Almeida Filho (2004), Brasil (1998), Hutchinson e Waters (1987) e, especialmente, Leffa (1988), procurando explicitar a concepção de ensino de escrita/produção escrita de cada perspectiva.

Para iniciar tal panorama, é relevante fazer a distinção entre os termos abordagem e método. De acordo com Leffa (1988), devido ao fato do termo método ter sido usado de forma muito abrangente, a subdivisão entre abordagem e método foi convencionada, sendo abordagem o termo mais abrangente que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem e método, o mais restrito, que trata de normas de aplicação de tais pressupostos. Desse modo, o autor (LEFFA, 1988) opta pelo uso de abordagem, mesmo para as tradicionalmente conhecidas como métodos, e sua terminologia é adotada na pesquisa.

A abordagem da gramática e da tradução é a primeira a ser citada, por ser a que possui mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a mais criticada, mesmo tendo sofrido adaptações, (LEFFA, 1988). Tal abordagem foi amplamente difundida no período colonial, momento em que a leitura e a apreciação

de obras e da cultura clássicas eram valorizadas. Dessa maneira, o trabalho é realizado em língua materna com o objetivo de levar o aprendiz a compreender as estruturas linguísticas, de forma dedutiva, e ser capaz de ler na língua estrangeira. Assim, a escrita é entendida como conjunto de regras de uma língua e saber escrever depende do conhecimento lexical e das regras necessárias para formar enunciados.

A abordagem direta, tradicionalmente conhecida como “Método Direto”, surge no século XVI como reação à abordagem da gramática e da tradução e seu princípio fundamental é que a LE se aprende por meio da própria LE. O trabalho é indutivo e as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) são integradas. Porém, a oralidade é privilegiada e o trabalho com a escrita é realizado com exercícios de substituição de palavras em sentenças, por exemplo. Ou seja, o pressuposto é que a escrita seja desenvolvida de forma mecânica com a prática de estruturas da língua, a partir de uma imagem ou um texto na LE.

Uma combinação dessas duas perspectivas dá origem à abordagem para a leitura (Método da leitura), na qual a ênfase é dada à escrita com a reformulação das regras gramaticais e os estudos das regras essenciais para a compreensão de texto. Como o nome sugere, o objetivo principal dessa abordagem é o desenvolvimento da compreensão e não da produção escrita. Para isso, o estudo de vocabulário é controlado e atividades com ênfase na escrita, como questionários baseados em textos, são priorizadas bem como o estudo de aspectos gramaticais necessários para a compreensão de textos.

Contrária a essa proposta, a abordagem audiolingual é baseada na teoria behaviorista, para a qual a aprendizagem é vista como um processo mecânico de formação de hábitos, que ocorre com o reforço frequente de uma sequência de estímulos (HUTCHINSON; WATERS, 1987). Nessa visão, língua é compreendida como hábito adquirido por meio de processo mecânico de estímulo; leitura, por sua vez, é tida como decodificação de signos linguísticos na estrutura de um texto, que é entendido como aquilo que os signos significam, não havendo, portanto, construção de sentido (FLORES et al., 1999). Aspectos estruturais da gramática são enfocados e trabalhados de forma indutiva, por meio de exercícios de repetição e substituição (BRASIL, 1998) e de situações ensaiadas e apresentadas (ALMEIDA FILHO, 2004). Nessa concepção, a escrita é abordada em última instância porque é uma consequência direta de um estímulo oral. Por conseguinte, é a transcrição de sons

(SILVA, 1997), apresentada aos alunos em forma de diálogo que reproduz a oralidade apenas quando padrões da língua oral estão automatizados (LEFFA, 1988).

As críticas a essa abordagem iniciam-se na década de sessenta e fortalecem-se na década de setenta, momento em que diversas abordagens surgem sem atingir muita expressividade (LEFFA, 1988).

Nesse contexto, desponta a abordagem comunicativa por influência da teoria cognitivista, que define língua como um conjunto de eventos comunicativos, possíveis de serem divididos em noções e funções a serem usadas no ensino (LEFFA, 1988). A aprendizagem de línguas é entendida como um processo linear no qual o aprendiz ativamente tenta construir sentido a partir do que é exposto e de seus conhecimentos da língua materna, nas seguintes fases: pré-escrita, escrita e reescrita (CLARK, 2003). Nesse enfoque, é esperado que os alunos descubram a língua que precisam ao longo do processo.

Em tal abordagem, apesar de as quatro habilidades linguísticas serem englobadas, usualmente, a ênfase é dada à comunicação oral e o trabalho com a escrita é geralmente feito por meio de proposta de produção de textos, tais como cartões postais, cartas informais e formais, dentro de um contexto dado. De acordo com Hyland (2007), para que isso ocorra, a produção deve ser pouco guiada e o ensino se restringir ao momento de revisão final para que o aluno não fique preocupado com a precisão linguística. O pesquisador critica tal posicionamento, argumentando que oportunizar a “liberdade”, apesar de encorajar a fluência, não liberta os aprendizes de restrições da língua e da forma em contextos públicos de escrita, o que, para ele, precisa ser abordado em sala de aula.

Além da defesa da liberdade de escrita, em alguns casos, as características dos textos não são exploradas por serem tidas como conhecidas pelos aprendizes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Há ainda situações em que a escrita é apenas utilizada para a prática de determinado aspecto gramatical por ser considerada útil em determinada situação de comunicação.

Em oposição a tal perspectiva e ancorada no sociointeracionismo discursivo, a abordagem de gêneros surge com a proposta de que não é suficiente equipar os alunos com estratégias e passos para uma boa escrita (HYLAND, 2007), mas sim possibilitar que percebam que os gêneros de texto e de atividade são sociais e indissociáveis e se influenciam e se transformam constantemente. Nessa

perspectiva, a língua está sempre presente nas esferas da atividade humana, sendo o maior instrumento semiótico utilizado pelo homem (BRONCKART, 2008b). Sua materialização ocorre em textos a partir de gêneros de discurso, definidos, por Bakhtin (2000, p.27), como “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, produzidos por cada esfera social para atingir determinado objetivo em certa situação de comunicação. A materialização dos enunciados se dá em textos orais ou escritos, concretos e únicos, produzidos por integrantes dessas esferas de atividades, tendo em vista um determinado objetivo e interlocutor, que tem papel responsivo e fundamental.

Com relação à escrita, Vygotsky afirma que ela requer “a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica) (VYGOTSKY, 1998, p.123). Desse modo, a escrita deve ser trabalhada em sala de aula de forma explícita e processual, pois “não há equívoco mais inconveniente do que tratar a escrita como mera transposição da fala para o papel na forma gráfica (MARCUSCHI, 2008, p.208)”. Contrariamente a concepções anteriores, a abordagem de gêneros posiciona-se favorável à explicitação das características dos gêneros com o foco seja na compreensão seja na produção, oral ou escrita, argumentando que isso viabiliza a compreensão de suas funções e a apreensão de tal conhecimento pelo aprendiz, capacitando-o a fazer uso da linguagem de forma consciente e estilizada.

Fundamentados em tais princípios, pesquisadores genebrinos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) postulam o planejamento do ensino em SDs, que são conjuntos de atividades em torno de gêneros textuais, conceitos que serão aprofundados no próximo capítulo. Com relação à aprendizagem de LE, Dolz (2003) opina que esta gera tolerância e compreensão do outro, além de ser útil cultural, econômica e laboralmente. Para o pesquisador, trabalhar em outra língua permite entrar em outro universo cultural e distanciar-se do próprio. Tal distanciamento possibilita que seja visto de forma distinta. Assim, conclui que “dominar várias línguas e culturas não te faz perder nada, ao contrário, enriquece tua personalidade (DOLZ, 2003, p.36).”

A pesquisa tem como base de sustentação teórica o ISD, que se alinha a essa abordagem. Seu desenvolvimento, contextualizado em um projeto de troca de correspondências, foi planejado em torno de SDs que possibilitassem o

contato com exemplares de gêneros necessários para a comunicação na situação em que os alunos estavam inseridos.

Apresentadas as principais abordagens de ensino e suas características essenciais, o próximo item apresenta um histórico sobre o ensino de LEs no Brasil, que certamente foi influenciado pelas abordagens descritas neste item, além de questões sociais, políticas e econômicas.

## 1.2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL

Ao longo das décadas, o trabalho com LEs no ensino regular público de educação básica no Brasil atinge diferentes *status*, havendo épocas em que grande ênfase é dada ao ensino de LEs clássicas, quando história e geografia são ensinadas a partir da tradução e da leitura de comentários de autores lidos em grego e latim, e épocas em que pouca ou nenhuma relevância é dada a esse estudo. As LEs modernas historicamente não conseguem alcançar nem mesmo a posição garantida por lei. Com base em Leffa (1999) e Almeida Filho (2004), o quadro a seguir apresenta um resumo do ensino de línguas no Brasil, que, segundo o primeiro autor, tem sido um eco do que aconteceu em outros países, com retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) quanto em termos de metodologia (método).

Período	Orientações
<b>Colonial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LEs ensinadas: latim e grego; português ensinado como LE aos índios pelos jesuítas; pouco espaço às línguas modernas;</li> <li>- Abordagem: gramática e tradução de obras clássicas e comentários dos autores lidos. Outras disciplinas, como história e geografia, ensinadas através das línguas clássicas, especialmente grego e latim;</li> <li>- Educação elitista.</li> </ul>
<b>Imperial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumento do espaço para línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano;</li> <li>- Abordagem: gramática e tradução, com acréscimo do estudo minucioso da gramática, ilustrada e praticada;</li> <li>- Problemas: falta de metodologia adequada (tradução de textos e análise gramatical como no ensino de línguas clássicas) e sérios problemas de administração - centralizada e incompetente com relação ao ensino de LE;</li> <li>- Redução de 50 para 36 horas anuais de trabalho com LE;</li> <li>- Educação elitista.</li> </ul>
<b>1ª República</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LEs ensinadas: inglês ou alemão; grego desaparece; italiano extingue-se ou torna-se facultativo;</li> <li>- Abordagem: gramática e tradução;</li> </ul>

	- Redução de 76 horas anuais em 1892, chega-se em 1925, a 29 horas.
<b>Reforma de 1931</b>	- Ênfase às línguas modernas, aumentando seu <i>status</i> , em decorrência do decréscimo do prestígio do Latim; - Abordagem: método direto com a reforma no ensino de LE no Brasil, iniciada no Colégio Pedro II (Rio de Janeiro); - Redução do número de alunos por turma – 15 a 20 -, seleção rigorosa de professores – que passam a necessitar de formação profissional, escolha de material adequado.
<b>1942 – Reforma Capanema</b>	- LEs ensinadas: latim, francês, inglês e espanhol; - Reforma que dá mais importância à LE; - Abordagem: método direto; ensino orientado não só para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever), mas também para objetivos educativos ("contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão") e culturais ("conhecimento da civilização estrangeira" e "capacidade de compreender tradições e ideais de outros povos, inculcando [no aluno] noções da própria unidade do espírito humano"); - 35 horas aulas anuais.
<b>1961</b>	- LEs: francês (carga horária reduzida), inglês e espanhol; - Introdução de conselhos estaduais de educação que tomam decisões com relação ao ensino de LEs; - 22 horas aulas anuais
<b>1971</b>	- LE: predomínio do inglês; retirada do ensino de 1º. grau e oferta mínima no 2º. grau, chegando a uma hora semanal durante um ano escolar; - Abordagem audiolingual e comunicativa a partir de 78.
<b>1996</b>	- LE: predomínio do inglês; - Necessidade de inclusão de uma LE a partir da 5ª. série; - Abordagem: ideia de um único método de ensino é abandonada, já que o ensino é ministrado com base no princípio do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" (LEFFA, 1999).
<b>PCN/1998</b>	- LE: predomínio do inglês; - Abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada pelas necessidades do aluno e condições de aprendizagem.
<b>2005 – lei 11.165</b>	- LEs: predomínio do inglês; obrigatoriedade de oferta de espanhol a partir de 2010 no ensino médio (lei no. 11.161/2005)

**Quadro 1** – Histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil

Como o Quadro 1 revela, historicamente, as LEs modernas não alcançam posição privilegiada na educação brasileira em qualquer momento. A lei vigente exige a oferta de ao menos uma língua estrangeira desde o sexto ano do ensino fundamental II. Em vista disso, a língua inglesa compõe o currículo da maioria das instituições em todo o território nacional, havendo escolas em que tal disciplina é oferecida desde as séries iniciais e ainda outras em que o espanhol também integra o quadro de disciplinas. A partir de 2010, a oferta do espanhol como LE será obrigatória no ensino médio, segundo a lei no. 11.161/2005, o que pode ser justificado pela sedimentação do MERCOSUL. Além disso, a pluralidade de ofertas de línguas no ensino fundamental tem como argumento o fato de a aprendizagem de uma LE possibilitar o conhecimento de outras culturas e a melhor compreensão da

própria. Com relação à carga horária, atualmente, duas horas semanais são dedicadas a essa disciplina nos ensinos fundamental e médio. O trabalho é orientado em uma perspectiva sociointeracional pelas diretrizes curriculares. Entretanto, segundo Almeida Filho (2004), o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil ainda tem sido marcado pelo privilégio dado ao estudo da língua pela língua, ou seja, dá-se ênfase à forma gramatical descontextualizada, apresentando-se resultados aquém das expectativas tanto do público em geral quanto do que cogitam os especialistas, o que é corroborado por Walker (2004).

Essa situação das escolas regulares favorece a oferta de LEs por escolas livres de ensino que, na opinião do público leigo, têm nível mais elevado do que as escolas regulares. Todavia, essa qualidade é irregular e questionável (ALMEIDA FILHO, 2004). Desse modo, a realidade é preocupante em vista da necessidade de conhecimento de LEs, principalmente o inglês, nos dias atuais, com a popularização da *internet*, que possibilita a democratização do conhecimento, a abertura de horizontes, o acesso às diferenças que constituem a vida humana e perspectivas em um mundo cada vez mais plural (MOITA LOPES, 1999).

Com relação ao ensino de cultura em aulas de LE, Gimenez (2002) denuncia que a questão cultural raramente é abordada em sala de aula e, quando aparece, “tem uma perspectiva de informações sobre costumes, hábitos e até “esquisitices” do falante nativo da língua aprendida (GIMENEZ, 2002, p.107)”.

Freitas (2003) afirma que há, atualmente, duas posições contrastantes com relação ao ensino de cultura em LE. Uma que associa a expansão dessa língua e o que se acredita ser sua cultura correspondente ao colonialismo e ao poder hegemônico dos Estados Unidos e outra que sugere formas alternativas de abordagem a esse tópico.

Gimenez (2002) apresenta um quadro com três abordagens sobre ensino de cultura. A primeira delas, a abordagem tradicional, desvincula língua e cultura e aborda fatos para que o aluno conheça os produtos culturais do outro e possa se comportar como o outro de forma a desempenhar-se bem ao usar a língua. A abordagem de cultura como prática social, por sua vez, reconhece a cultura como modo de agir coletivo por meio da linguagem e objetiva possibilitar que o aprendiz conheça a outra cultura para que seja capaz de comunicar-se efetivamente agindo como o estrangeiro. A última abordagem apresentada e defendida pela pesquisadora (2002) é a abordagem intercultural, na qual língua é cultura, entendida

como modo de ver o mundo; o ensino explora um espaço intermediário, pelo contraste entre a linguacultura própria e a linguacultura-alvo. Isso significa que a pesquisadora defende o espaço para a reflexão sobre a cultura nativa e sobre a cultura alvo, considerando idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social como fatores relacionados.

Assim como Gimenez (2002), Moita Lopes (2005) procura desconstruir a ideia de que existe uma monocultura, na qual todos pertencem a uma mesma classe social - “o mundo é uma grande classe média” -, têm a mesma raça, sexo, desejo sexual, os mesmos hábitos, anseios, projetos políticos, valores. Ao contrário disso, o pesquisador define cultura como um construto social, um produto dos que vivem as práticas discursivas diversas de uma determinada língua, que são multiculturais e ainda entrecruzadas pelo exercício do poder. A partir disso, assevera

Uma das tarefas centrais da contemporaneidade e para qual as aulas de línguas, especificamente, as de inglês podem colaborar, é exatamente na re-descrição de práticas de desigualdade ou na construção de quem somos em outras bases ao mostrar como somos multiculturais (MOITA LOPES, 2005, p.60).

Também engajado com o ensino de língua inglesa, Rajagopalan (2005) elucida que essa língua é a mais importante do mundo, o que a tem constituído como instrumento de dominação, trazendo a necessidade de discussão de maneiras de ensinar inglês que respeitem os valores culturais dos aprendizes. Para o pesquisador,

Tanto a cultura como a língua só têm a ganhar pelo contato com outras culturas e outras línguas, desde que tal contato ocorra de maneira saudável para ambos os lados. Na verdade, elas necessitam do contato constante com outras culturas e outras línguas para manter-se bem nutridas e saudáveis. [...] O grande desafio é como ensinar o idioma estrangeiro sem que o aluno perca seus próprios valores [...] [e] a chave para resolver o grande dilema apresentado anteriormente está na palavra inglesa “*empowerment*” [...] [ou seja,] enriquecer a cultura que o aluno já tem (RAJAGOPALAN, 2005, p.44).

O trabalho com projetos e com a esfera epistolar no ensino de produção escrita em investigação pode possibilitar o trabalho dentro de uma perspectiva intercultural, contribuir para que o aluno compreenda língua e cultura de

forma indissociável e, ao mesmo tempo, múltipla, percebendo a língua como prática social, como fator de identidade na interação sociopolítica e cultural, evitar que a cultura seja trabalhada de forma estereotipada e, finalmente, contribuir para o enriquecimento da cultura do aluno. Isso porque propicia o contato com o falante nativo e o estabelecimento de amizade com ele, trocando informações, conhecendo um pouco sobre sua vida, seus hábitos, analisando a linguagem usada, os temas abordados. Também contribui para que o aluno perceba que a cultura do outro é diferente da sua e que a linguagem traz traços disso, o que não significa dizer que seja melhor.

Para finalizar a contextualização do ensino de LEs no Brasil, o próximo item traça um panorama histórico da escrita na escola.

### 1.1.1 A Escrita na Escola

Um dos objetivos fundamentais do ensino de línguas, de acordo com Dolz, Gagnon e Toulou (2008), é a aprendizagem da produção escrita. Ao longo do tempo, sua abordagem no ensino foi feita a partir de diferentes princípios e perspectivas, de acordo com o que foi exposto em item anterior. Recapitulando, no Brasil, durante os períodos colonial, imperial e primeira república, a escrita é vista como produto, dentro da abordagem da gramática e tradução. Na década de 30, a visão de desenvolvimento da escrita de forma mecânica é proposta com o método direto. A abordagem audiolingual é adotada na década de setenta, juntamente com a definição de escrita como transcrição de sons. Posteriormente, a abordagem comunicativa é postulada e a escrita passa a ser vista como processo linear de expressão individual de pensamentos e sentimentos. Em meados da década de oitenta, surge outro movimento, o socioconstrutivismo, que defende que “escrita é *socialmente construída* porque tanto reflete quanto molda o pensamento (CLARK, 2003, p.15).<sup>2</sup> A aprendizagem colaborativa tem lugar nessa perspectiva, que pressupõe que estudantes aprendem apenas quando assumem responsabilidade sobre a própria aprendizagem. Recentemente, a teoria de gêneros defende que a

---

<sup>2</sup> “Writing is *socially constructed* because it both reflects and shapes thinking.” (CLARK, 2003, p.15)

escrita é recursiva e que ensinar a escrever significa ajudar alunos a desenvolver um processo que trabalha efetivamente para eles (CLARK, 2003).

No Brasil, Rojo e Cordeiro (2004) apontam a publicação do livro de Geraldi, *O texto na sala de aula*, em 1985, como um marco do início de uma perspectiva que defende o uso de texto tanto para o desenvolvimento da leitura quanto da escrita dos aprendizes. Desde então, pesquisas têm revelado a produtividade do trabalho com textos e/ou com gêneros textuais, que podem proporcionar ao aluno, além do conhecimento de aspectos linguísticos de determinada língua, seu uso efetivo em contextos determinados. Entretanto, muitos estudos também revelam que essa prática é menos comum do que o desejado e que o ensino, em muitos contextos, continua limitado ao foco em regras da língua e desenvolvimento lexical. Há também propostas de produção de texto, que seguem um modelo ou uma lista de características sem a discussão da importância delas e do papel que assumem e a abordagem da escrita como natural ao aluno, quando, por exemplo, a tarefa de produção de um determinado texto é proposta sem que haja nenhum preparo prévio, com o estudo das características do texto proposto e o contexto em que circula, por exemplo. Além disso, em alguns momentos, a escrita não tem sido objeto de estudo de forma alguma, como se fosse inerente aos indivíduos e não precisasse ser desenvolvida.

Em LE, a situação não é diferente, apesar de a tarefa de produção de textos ser mais desafiadora do que em língua materna, uma vez que os alunos apresentam menor capacidade linguístico-discursiva, por exemplo, falta de conhecimento de vocabulário e de certas estruturas da língua; falta de/ ou menor conhecimento do contexto em que o texto circula; falta de/ ou menor conhecimento da organização discursiva de alguns textos; dificuldade para se expressar com a mesma fluência e naturalidade com que se faz na língua materna.

Além disso, a escrita geralmente não é enfatizada no ensino regular em LE, sendo a leitura e a oralidade prevalentes. Algumas justificativas comumente usadas para essa prática são: a maior necessidade de compreensão (oral e escrita) do que de produção (oral e escrita); as dificuldades apontadas para a escrita; o tempo necessário e não disponível para essa prática. Ferrarini (2006) afirma que, mesmo quando a produção de textos é proposta, o gênero textual geralmente não é explorado, o que dificulta a tarefa de escrita. É possível perceber em alguns livros didáticos que o foco na escrita é restrito, limitando-se, muitas vezes, à prática de

aspectos gramaticais e, assim, à produção de sentenças, ou à tradução, o que na linha teórica adotada nem é considerado trabalho com escrita.

Por outro lado, há perspectivas que procuram se aproximar do contexto do aluno e tornar o ensino mais significativo, caso da abordagem comunicativa. Ao adotá-la, situações comunicativas são improvisadas para que funções comunicativas sejam exploradas no desenvolvimento de atividades, que envolvem a compreensão e produção oral e escrita, frequentemente priorizando a oralidade. Uma situação comum, por exemplo, é a de apresentação pessoal. Para isso, algumas funções são apresentadas, tais como cumprimentos (*Good morning/afternoon/evening; how are you?*) e funções de apresentação e de informações pessoais, tais como *What's your name/surname/etc.?*; *What's your favorite color/sport/etc.?* A partir disso, situações são criadas para que essas funções sejam praticadas. Por exemplo: diálogo de primeiro dia de aula; diálogo entre aluno e secretária em situação de matrícula em curso, etc.

Pesquisas revelam, porém, que nem o enfoque no sistema da língua como fim (GUIMARÃES, 2005) nem em funções comunicativas (BEATO-CANATO, 2006b) são suficientes para a verdadeira participação comunicativa do aprendiz, devido ao fato de explorarem modelos seguidos pelos estudantes que acabam por não se expressar livremente na língua em estudo.

Essa realidade é preocupante visto que a escrita tem se mostrado mais necessária a cada dia e precisa ser desenvolvida, sendo a escola o ambiente ideal para que isso ocorra. O uso da escrita em LE tem se ampliado especialmente com a expansão do acesso à *internet*. Ser capaz de escrever em língua inglesa permite ao usuário participar na rede, comunicando-se com pessoas, entidades, empresas, de diferentes partes do mundo. Esse é apenas um exemplo da necessidade/possibilidade de uso da escrita que pode estar ao alcance do aprendiz. Obviamente, seu desenvolvimento permite a participação efetiva do aluno em diferentes contextos.

Diante de tal realidade, buscando contribuir para a mudança de perspectiva e oferecer andaimes para os alunos se conscientizarem dos objetivos dos textos e da maneira com que a linguagem é usada para criar significados em contextos variados, diversos pesquisadores defendem o uso de gêneros textuais (HYLAND, 2003). Alguns deles são: Pasquier e Dolz (1996); Machado (2000; 2003); Souza (2001); Schneuwly e Dolz (2004); Cordeiro e Azevedo (2004); Guimarães

(2004; 2005; 2006); Bazerman (2005; 2006; 2007; 2008); Lopes-Rossi (2006); Marcuschi (2005a; 2005b; 2008); Gonçalves (2005; 2007); Motta-Roth (2006); Dolz, Gagnon e Toulou (2008). Em LE, é possível citar: Cristovão (2002, 2009); Hyland (2003; 2007); Nardi; Fontana, 2003; Bambilra (2004); Hemais (2005); Cristovão e Torres (2006); Ferrarini (2006, [2009]); Beato-Canato (2006a); Beato-Canato e Cristovão (2007a; 2007b); Lousada (2007); Freitas (2007); Gazotti-Valim (2007).

Em sentido inverso, de acordo com Clark (2003) e Hyland (2007), alguns estudiosos, com os quais a pesquisa se opõe, argumentam que gêneros não devem ser ensinados de forma explícita. Para a perspectiva de aprendizagem situada, por exemplo, os gêneros são muito complexos e variados para serem retirados de seus contextos naturais e inseridos artificialmente em ambiente escolar. Em tal visão, a escrita é um meio para se alcançarem objetivos amplos e frequentemente envolve ações não-linguísticas, sendo impossível reproduzir contextos culturais autênticos em sala de aula. Dessa forma, apenas gêneros de sala de aula podem ser abordados nesse ambiente, oferecendo-se aos aprendizes instruções gerais de escrita ao invés de compreensão de gêneros específicos. Contudo, tal perspectiva não explica por que, por exemplo, falantes não-nativos estão sempre em desvantagem em relação aos nativos. Também não explicita o papel do professor nesse processo. Por isso, Hyland (2007) argumenta que a abordagem de gêneros pode oferecer oportunidades de participação efetiva e desenvolvimento da autoconfiança, contribuindo para que o aprendiz desenvolva capacidades para agir em contextos diversos e reduzindo o tempo necessário para que isso seja alcançado.

Outro argumento desfavorável a tal abordagem é colocado pela pedagogia crítica, para a qual, apesar de o trabalho com gêneros ser efetivo, pode ser que ele não contribua para a mudança da estrutura de poder da sociedade (HYLAND, 2007). De fato, tal possibilidade existe se o gênero for tido como uma fôrma. Entretanto, a abordagem postula que o gênero seja tomado de forma crítica e haja espaço para discussão sobre as questões apontadas.

Finalmente, Hyland (2007) aponta que proponentes dos métodos processuais argumentam que a abordagem de gêneros reprime a criatividade. De fato, tal possibilidade existe e depende da maneira como são abordados em sala de aula – como fôrma ou como ação de linguagem situada socialmente – e também da escolha dos gêneros a serem trabalhados já que há os que possuem características

rígidas e não permitem a expressão da criatividade. Por outro lado, existem os que são grandemente dependentes dela, não possibilitando que tal repressão seja empregada.

Em sentido oposto a tais críticas, a perspectiva defendida procura criar ambiente em que o contexto no qual o gênero circula seja compreendido e analisado criticamente, além de espaços para a ampliação da criatividade já que, a partir do momento que as características do gênero são conhecidas, o produtor de um texto é capaz de fazer escolhas, subverter suas normatizações, estabelecidas social e historicamente, se considerar necessário, e produzir um texto com estilo próprio.

Nesse enfoque, Clark (2003) elenca as seguintes contribuições da abordagem de gêneros no ensino: a) a compreensão de que gêneros têm implicações sociais e políticas que possibilitam o acesso ao poder; b) a percepção de que tanto a escrita quanto a fala são influenciadas fortemente por convenções genéricas, mesmo quando o objetivo é quebrá-las; c) a apresentação das relações sociais entre autor e audiência e como isso pode ser percebido no texto; d) a promoção da consciência de vários gêneros; e) o encorajamento da variação criativa oferecendo oportunidades para os alunos ampliarem as barreiras impostas pelas convenções genéricas e transporem-nas; f) a apresentação de um gênero em termos de atitudes do autor e características definíveis; g) a requisição aos alunos da definição da situação retórica motivando a escrita.

Para isso, o ISD propõe a sistematização do ensino em SDs em torno de gêneros em uma perspectiva enunciativo-discursiva, priorizando o contexto e o discurso. No próximo capítulo, discorrer-se-á amplamente essa concepção ao apresentarem-se os princípios nos quais a pesquisa se ancora.

## CAPÍTULO 2

### PRINCÍPIOS DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O capítulo centra-se nos pressupostos teórico-metodológicos que embasam a pesquisa, os princípios do ISD, corrente que procura compreender a complexidade da ação humana mediada pela linguagem e, de acordo com Bronckart (2006), validar, no plano científico, a concepção do estatuto humano fundamentada na obra de Spinoza e reforçada por Darwin, Hegel e Marx/Engels (1925/1975).<sup>3</sup>

Filiado a uma Psicologia da Linguagem que se inscreve no *interacionismo social*, quadro epistemológico das Ciências Humanas/Sociais, o ISD opõe-se a três princípios da tradição filosófico-científica, quais sejam: 1) da estabilidade e finitude dos mecanismos da organização do universo, postulada especialmente por Newton; 2) da aceitação da legitimidade do recorte dos objetos e subobjetos de conhecimento e do fracionamento das ciências, que tem Comte como seu maior precursor com a epistemologia positivista; 3) dos fundamentos da *filosofia do espírito*, especialmente das teses dualistas e subjetivistas de Descartes, que propõe uma distinção radical (*dualismo* de substância) entre os fenômenos físicos (corpos e objetos inertes) e os fenômenos psíquicos (alma, espírito, pensamento consciente) (BRONCKART, 2006).

Contrariamente, o ISD assume a ideia herdada de Spinoza do monismo e da continuidade dos processos que fazem emergir o psiquismo humano. Logo, preconiza uma abordagem “descendente”, interessada nos efeitos específicos da história coletiva humana e na transformação permanente e correlativa dos fatos sociais e também psicológicos. Além de Vygotsky, o pensador mais conhecido de tal linha de pensamento, Bronckart (2006) cita Bühler (1927), Dewey (1910/1985), Dilthey (1925/1947), Mead (1934), Politzer (1928), Spranger (1928), Wallon (1938). Para o autor, Volochinov, a quem atribui a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, é quem apresenta o interacionismo social de forma mais pertinente ao buscar

---

<sup>3</sup> Darwin (1899/1980) pela defesa do princípio de continuidade da evolução das espécies vivas; Hegel (1807/1947) pela apresentação da emergência do pensamento consciente humano e a impregnação social e Marx (1845/1951) e Engels (1925/1975) pela construção do esquema geral de antropogênese, que envolve a capacidade dos seres humanos de elaboração de atividades coletivas e instrumentos para sua realização concreta, que geraram o mundo econômico, social e semiótico e a emergência do pensamento consciente em seu estado atual.

colocar as bases de uma filosofia da linguagem articulada com o marxismo e questionar o estatuto e as condições de desenvolvimento da ideologia e dos mundos de filosofia de Politzer (1928).

Elucidado seu alinhamento teórico, os principais conceitos do ISD são discutidos a partir do próximo item, exemplificados com excertos de textos do gênero epistolar, por ser central à pesquisa. Os trechos utilizados foram retirados de cartas para *pen pal* produzidas por alunos brasileiros, norte-americanos e eslovacos e cartas e *e-mails* respostas pessoais recebidos pela pesquisadora. Esses textos foram analisados para o desenvolvimento do modelo didático dos gêneros e elaboração das SDs aplicadas.

## 2.1 CONCEITOS-CHAVE DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

O ISD postula que o funcionamento psicológico humano tem caráter semiótico e social ao tomar a linguagem, instrumento semiótico construído socialmente, como fundadora e organizadora de processos psicológicos em suas dimensões especificamente humanas, tais como percepção, cognição, sentimentos e emoções (BRONCKART, 2006).

Em vista disso, assinala que, para entender a ação humana, seu principal objetivo, é necessário compreender, primeiramente, as características do agir coletivo, porque é nesse âmbito que a linguagem e todos os conhecimentos são inicialmente construídos (BRONCKART, 2006).

Resultante das avaliações coletivas e individuais, o agir humano pode ser dividido em praxiológico e de linguagem. O primeiro, tomado como qualquer comportamento ativo de um organismo, é apreendido sob o ângulo das atividades coletivas e de sua relação com um ou vários indivíduos singulares. Já o segundo, restrito aos seres humanos, contém uma característica particular, que é a comunicação verbal, assimilada sob o mesmo ângulo na forma de atividades de linguagem, que são dependentes das gerais e tão variadas quanto as humanas.

O entendimento indispensável à realização das atividades gerais é assegurado pelas atividades de linguagem, que contribuem para seu planejamento, regulação e avaliação (BRONCKART, 2006). Ela funciona, pois, como uma interface

entre o sujeito e o meio, responde a um motivo geral de representação-comunicação e ocorre em determinada prática social que, decorrente de trajetórias individuais e coletivas, é dependente do contexto bem como da identidade social dos atores, das suas representações<sup>4</sup> e das funções que privilegia (BRONCKART, 2007). Por conseguinte, o social e o individual estão totalmente imbricados tanto nas práticas sociais quanto nas de linguagem, mediadoras estas das primeiras; para compreendê-las, é necessário, considerar as dimensões sociais, cognitivas e linguísticas de seu funcionamento numa situação de comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Nessa linha, Bronckart (2008b) afirma que o desenvolvimento é constante e o define, com base nos princípios de Vygotsky, Léontiev e Durkeim, como “um processo incessante de autopropulsão”, que tem como verdadeira essência o conflito entre as formas de comportamento culturalmente evoluídas (estado exterior) com as quais o indivíduo entra em contato, e as formas primitivas (estado interior) que caracterizam seu próprio comportamento. Para o autor (2008a), tal desenvolvimento pode ser distinguido e relacionado aos mundos de Habermas, da seguinte maneira:

<b>Tipo de desenvolvimento de Vygotsky</b>	<b>Mundo formal de Habermas</b>	<b>Exemplo</b>
Dos conhecimentos formais ou conceituais	Mundo objetivo (representações do meio no seu aspecto físico ou causal)	Conceitos científicos e matemáticos
Da capacidade de ação	Mundo social (representações das atividades humanas, são necessariamente convencionais, históricas)	Conhecimentos das ciências humanas ou do senso comum
Da pessoa	Mundo subjetivo (auto-representação das pessoas nas interações, a imagem que dão de si)	Ciências humanas ou do senso comum

**Quadro 2** - Relação entre tipos de desenvolvimento e mundos formais

<sup>4</sup>O termo é utilizado no sentido dado por Moscovici (2000), para o qual representações “são tudo o que nós temos, aquilo a que nossos sistemas perceptivos, como cognitivos estão ajustados (...). De fato, nós somente experienciamos e percebemos o mundo em que, em um extremo, nós estamos familiarizados com coisas feitas pelos homens, representando outras coisas feitas pelos homens e, no outro extremo, com substitutos por estímulos cujos originais, seus equivalentes naturais, tais como partículas ou genes, nós nunca veremos (MOSCOVICI, 2000, p.32).” Em outras palavras, representações são ‘criaturas do pensamento’, “fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar (MOSCOVICI, 2000, p.49)” e que se constituem em “um tipo de realidade, sustentada pela influência social da comunicação; (...) realidades inquestionáveis que nós temos de confrontar (MOSCOVICI, 2000, p.40).”

Esta tripartição indica que, se a medida do desenvolvimento dos conceitos pode apoiar-se sobre um *cópus* de conhecimentos relativamente estáveis, a medida do desenvolvimento das capacidades de ação e da identidade das pessoas é bem mais problemática, visto que tais domínios, os conhecimentos coletivos de referência, são divergentes ou até mesmo contraditórios (BRONCKART, 2008a).

Com relação à linguagem, Bronckart (2008a) postula que os signos, acordos sociais cristalizados, são interiorizados pelos indivíduos à medida que entram em contato com eles. Os textos, por sua vez, podem ser considerados meios intermediários, condição de desenvolvimento, ou seja, lugar de transição entre representações individuais e coletivas, nas quais se constroem e reconstroem constantemente os valores significantes.

Dessa forma, o desenvolvimento dos conhecimentos necessários para agir em diferentes situações pode ocorrer naturalmente no contato com o meio, que oferece informações histórico-culturais ou dispõe aos indivíduos elementos das representações coletivas no âmbito de produções da linguagem associadas a atividades práticas. Tais dados geram a contradição, o conflito, procedente da confrontação entre os estados interno (organização psíquica herdada) e externo, que possibilita o desenvolvimento a partir da construção de uma representação do meio (BRONCKART, 2008b).

Por outro lado, há situações mais complexas que, se trabalhadas em ambiente escolar, podem ser apreendidas com mais facilidade. Desse modo, Dolz e Schneuwly (2004) propõem a existência de dois tipos de aprendizagem, a incidental e a intencional. Enquanto a primeira acontece espontaneamente, a segunda ocorre especialmente em ambiente institucional. Nesse caso, a aprendizagem geralmente é fruto das construções sociais entre professor e alunos. Logo, a cooperação social é um fator determinante das transformações e dos progressos. Essa cooperação é comumente mediada por um elemento intermediário na relação do sujeito com o objeto. Assim, Cristovão e Fogaça (2008, p.18) explicam

o processo de mediação ocorre em um determinado contexto sócio-histórico, entre a pessoa (que é constituída pela linguagem), outras pessoas (outrem), e objetos. No centro desse processo temos os artefatos culturais mediadores (as ferramentas simbólicas e materiais) (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008, p.18).

Em sala de aula, os papéis assumidos pelo aluno podem contribuir para seu desenvolvimento. Bronckart e Machado (2004) propõem que, na análise dos textos, os papéis de *ator* e *agente* sejam usados para tratar dos seres humanos que intervêm no agir. *Ator* é empregado, quando o actante é a fonte de um processo e a ele são atribuídas capacidades, motivos e intenções, e *agente*, quando as formas textuais não lhe atribuem tais propriedades. Na pesquisa, tais conceitos são utilizados na avaliação dos papéis que os alunos podem ter assumido na realização de cada atividade proposta em cada SD. A análise é realizada considerando-se que os papéis influenciam o desenvolvimento do aluno, que, ao assumir o papel de *ator*, pode assumir maior responsabilidade sobre seu próprio desenvolvimento.

Em uma prática social contextualizada em um projeto *pen pal*, a pesquisa exigia o contato entre os participantes com o uso da linguagem escrita como instrumento semiótico. A ação da linguagem materializava-se em textos individuais ou coletivos construídos a partir de escolhas em uma nebulosa de gêneros textuais, definidos a seguir. Os alunos eram convidados a assumir papel de ator, buscando contribuir para seu desenvolvimento.

### 2.1.1 Gêneros Textuais e Textos

Embora Bakhtin (2000) utilize a expressão gênero de discurso, gênero de texto/ gênero textual é adotado na pesquisa, seguindo-se Bronckart (2003), que propõe essa terminologia devido ao fato de todo texto se inscrever, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero.<sup>5</sup>

Em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, Schneuwly (2004) postula que gêneros textuais são instrumentos que permitem a realização da ação humana ao mediá-la e materializá-la em textos, que são definidos como unidades comunicativas socialmente construídas e dependentes de parâmetros múltiplos e heterogêneos (BRONCKART, 2003). Assumindo-se que diferentes sistemas contribuem para a emergência de um texto, tais parâmetros não podem ser exclusivamente linguísticos (MATÊNCIO, 2004).

---

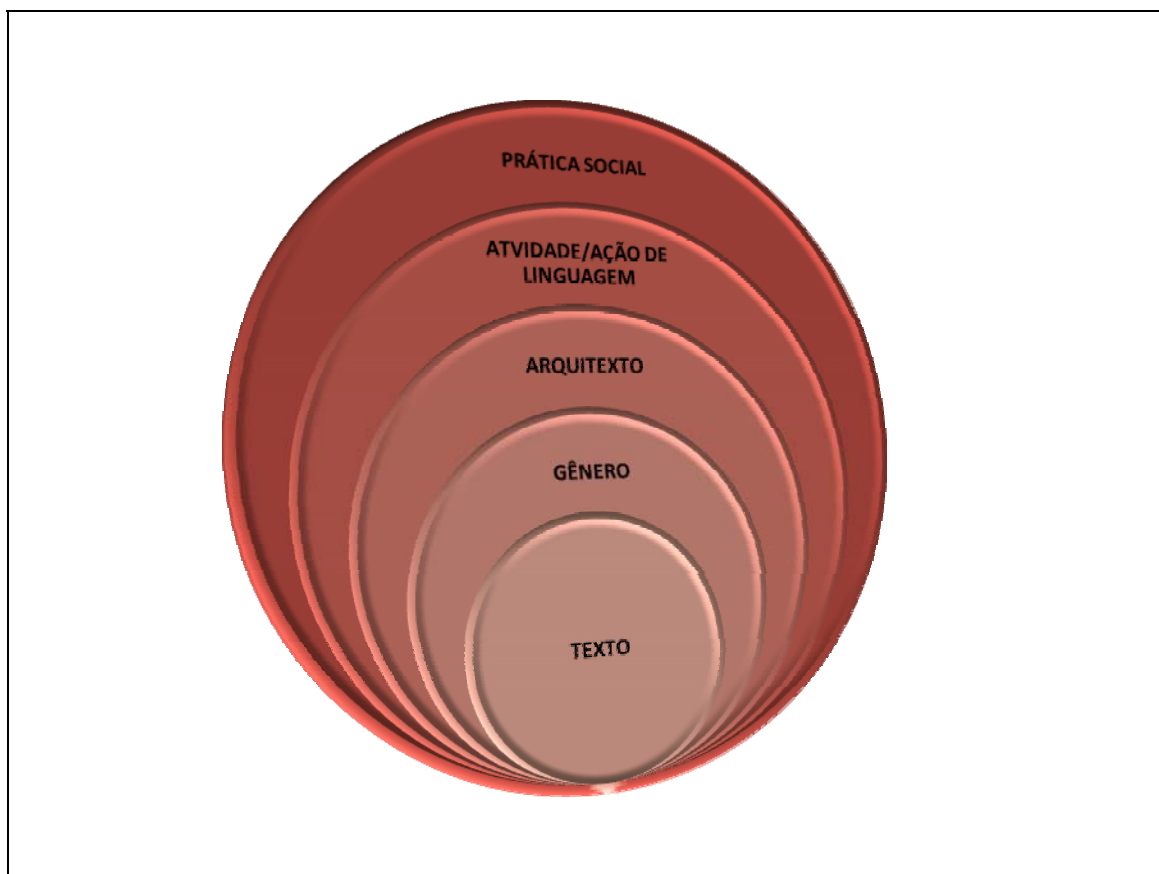
<sup>5</sup> Apesar de o termo gênero de texto/ gênero textual ser adotado, a terminologia utilizada pelos autores pesquisados é respeitada e, portanto, aparece da mesma maneira utilizada nos textos consultados.

Conforme já mencionado, assim como as atividades humanas, eles possuem estabilidade relativa (BAKHTIN, 2000), são produzidos por cada esfera social para atingir determinado objetivo em certa situação de comunicação e são socialmente *indexados*, isto é, reconhecidos como pertinentes e/ou adaptados a um determinado conteúdo temático e a uma determinada situação de interação (BRONCKART, 2004). São, portanto, “*configurações de escolhas* entre esses possíveis [mecanismos estruturantes; operações cognitivas; e modalidades de realização linguística], que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou “estabilizados pelo uso” (BRONCKART, 2006, p.143).

A riqueza das atividades humanas, com funções, interesses e condições diversificadas exige que os gêneros sejam incontáveis e o fato das atividades estarem em constante desenvolvimento impõe a eles mutação constante para atingirem os objetivos de comunicação. Bronckart assinala que essa infinitude coexiste no ambiente da linguagem e se acumula historicamente, no que antes era designado *intertexto* e em 2006 é renomeado para *arquitrato*, isto é,

Conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas. [...] A organização desses gêneros apresenta-se na forma de uma *nebulosa*, constituída por conjuntos de textos muito claramente delimitados e rotulados pelas avaliações sociais e por conjuntos mais vagos, compostos de espécies de textos para os quais os critérios de rotulação e de classificação ainda são móveis e/ou divergentes. [...] Em um determinado estado sincrônico, essa nebulosa de gêneros *indexados* constitui uma espécie de reservatório de *modelos* textuais, ao qual todo agente de uma ação de linguagem deverá necessariamente recorrer. (BRONCKART, 2003, p.100-101).

O esquema a seguir procura ilustrar a maneira com que os conceitos apresentados estão imbricados, isto é, que a comunicação ocorre nas práticas sociais por meio de ações de linguagem, que se materializam por meio dos gêneros textuais que são buscados pelo enunciador na nebulosa de gêneros textuais.



**Figura 1** – Complexidade da materialização da comunicação nas práticas sociais por textos

A seleção do modelo textual a ser utilizado ocorre a partir da definição dos parâmetros da situação que guiam a ação (SCHNEUWLY, 2004). Desse modo, o produtor elege o gênero de texto que acredita melhor comunicar seus objetivos a um determinado interlocutor, levando em consideração o contexto em que está inserido e no qual seu texto circulará além do conteúdo a ser comunicado e da resposta que espera obter. Com essas definições, muitas vezes aparentemente inconscientes, o gênero é escolhido e o texto produzido a partir das características conhecidas.

Nesse sentido, a compreensão ou a produção de um texto exige o conhecimento dos gêneros de atividades que os gêneros de texto medeiam. Tais gêneros sofrem modificações com o surgimento de novas situações comunicativas, que dão origem a subgêneros e até mesmo a novos gêneros. As cartas, por exemplo, surgidas na Grécia antiga (PAIVA, 2004), foram utilizadas desde então para questões militares, administrativas e políticas. No início, eram entregues por mensageiro pessoal da autoridade, que lia a mensagem em voz alta, na qual

constava a identificação do autor e do(s) ouvinte(s). Seu uso foi sendo ampliado ao longo do tempo, tornando-se comum para envio de mensagens particulares entre todas as classes dos mundos helênico e romano. Aos poucos, seu uso foi expandido para os mais variados fins (religião, documentação, petição, rebelião/ manifestação, registro de histórias familiares) e deu origem a outros gêneros, até mesmo ao jornal, à revista e ao romance (BAZERMAN, 2005).

Com o passar do tempo, as formas de transmissão de mensagens foram sendo aprimoradas: dos mensageiros de mensagens orais, surgem os textos escritos, primeiramente em tijolos de argila, depois em tábuas de cera, papiros, e documentos em papel – cartas, bilhetes, cartões postais, memorandos, ofícios, requerimentos, *fax* - e, finalmente, *e-mail* (PAIVA, 2004; HALL, 2000). Além disso, Bazerman (2000) nota que as cartas têm papel na emergência de gêneros distintos: primeiros artigos científicos, patente, relatório interno, correspondência corporativa de regularização interna, jornais, periódicos, instrumentos financeiros, cartas de câmbio e de crédito, livros do Novo Testamento, encíclica papal e romance. Essa variedade, ao mesmo tempo que possibilita a comunicação humana em diferentes contextos e exemplifica a flexibilidade e relativa estabilidade dos gêneros, exige que os participantes de determinado gênero de atividade<sup>6</sup> conheçam seus objetivos e peculiaridades para fazerem uso do gênero textual mais apropriado bem como para terem condições de interpretá-lo. Bazerman (2000) exemplifica tal flexibilidade e complexidade com o gênero mala-direta de solicitação de cartão de crédito. Sua interpretação requer, dentre outras coisas, a compreensão do sistema postal, envelope, anúncio e mala-direta, grau de persuasão, sistema bancário moderno, formas de investimento, transações do cartão de crédito, extratos bancários e taxas mensais, pagamentos em cheque e competição entre as operadoras de crédito.

Com relação à flexibilidade dos gêneros, estes são variáveis, havendo modelos mais padronizados e outros que são considerados mais livres, por permitirem maior criatividade e expressividade. Contudo, “o estilo individual não entra na intenção do enunciado, não serve exclusivamente às suas finalidades, sendo, por assim dizer, seu epifenômeno, seu produto complementar (BAKHTIN, 2000, p.283)”.

---

<sup>6</sup> Gêneros de atividade são definidos por Bronckart (2004, p.2) como “quadros que organizam e, portanto, servem para mediar o essencial das relações entre os organismos particulares e o meio físico (cf. Leontiev, 1979): essas atividades devem portanto ser consideradas como o elemento primeiro ou fundamental do ambiente humano.”

Dentro dos subgêneros das cartas, há algumas que são mais flexíveis que outras. Enquanto o memorando, por exemplo, é padronizado e não permite transgressão, visto que suas partes constitutivas fundamentais e a linguagem utilizada são fixas, a carta para *pen pal* é um exemplo que possibilita maior criatividade, variedade de tema e organização. Enfim, favorece a expressividade pessoal.

Contudo, garantir tais elementos sem perder o propósito comunicativo requer bom conhecimento das características do gênero bem como da estrutura da língua. Desse modo, considerando toda complexidade das práticas sociais e o caráter normativo e holístico dos gêneros, o ambiente escolar deve servir de andaime para que o aluno possa apropriar-se da maior quantidade de instrumentos de comunicação possível, isto é, de gêneros, contribuindo assim para sua formação como agente na sociedade em que está inserido. A proposta de trabalho sistemático em sequências didáticas em torno de gêneros textuais, explicada posteriormente, busca alcançar esse objetivo. A definição de aspectos ensináveis deve ser feita com base em uma análise de exemplares de textos, que pode ser desenvolvida a partir da proposta de Bronckart (2003; 2006) elucidada a seguir.

Para a realização da pesquisa, trinta cartas de apresentação de participantes brasileiros, eslovacos e norte-americanos participantes de um projeto *pen pal* foram analisadas e os resultados serviram de base para a elaboração da SD de carta de apresentação para *pen pal*. Já para a carta-resposta, os exemplares obtidos, textos produzidos por eslovacos para a continuação de um projeto *pen pal*, foram descartados porque não faziam menção alguma à carta recebida, sendo consideradas cartas de apresentação por conterem todas as características desse gênero. Nesse contexto, cartas e *e-mails* respostas recebidos pela pesquisadora foram tomados para análise.

## 2.2 PROPOSTA DE ANÁLISE DE TEXTOS

Para compreender as ações de linguagem e os textos que as materializam, Bronckart (2003; 2006) propõe mecanismos de análise que englobam:

a) as condições de produção dos textos; b) a arquitetura textual, dividida em três níveis: infra-estrutura (tipos de discurso e eventuais sequências), coerência temática (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e coerência pragmática (gestão das vozes e modalizações).

### 2.2.1 Condições de Produção dos Textos

A análise das condições de produção envolve a ação de linguagem/representações do agente/pessoa; o arquiteyto/nebulosa de gêneros; e o texto empírico.

O primeiro aspecto trata das representações construídas em determinada situação de ação de linguagem, que podem ser identificadas em: a) participantes da interação (emissor e eventuais coemissores), espaço e tempo da produção, que constituem os parâmetros objetivos; b) representações referentes ao quadro sociossubjetivo da ação verbal: o tipo de interação (estatuto do enunciador), o papel social que dela decorre para os receptores (estatuto dos destinatários), e, enfim, as relações de objetivo que podem se estabelecer entre esses dois tipos de papel no quadro interativo em jogo; c) outras representações relativas à situação e também os conhecimentos disponíveis no agente, alusivos à temática que é expressa no texto (macroestruturas semânticas elaboradas sobre um determinado domínio de referência e disponíveis na memória).

O agente também possui um conhecimento pessoal e parcial do arquiteyto de sua comunidade verbal e dos modelos textuais nele disponíveis. Com essa base, “escolhe” um determinado gênero dentre os disponíveis no reservatório que lhe parece mais pertinente à situação de comunicação e adapta-o em razão de suas propriedades particulares. Esses dois processos geram um novo texto empírico, que apresenta traços característicos do gênero eleito e outros resultantes do processo de ajuste às particularidades da situação.

No caso da pesquisa, no contexto de início do projeto, carta de apresentação para *pen pal* foi selecionada para o estabelecimento do primeiro contato. Assim, os participantes brasileiros, com papel social de alunos, produziram textos, que continham informações pessoais, preferências e informações sobre

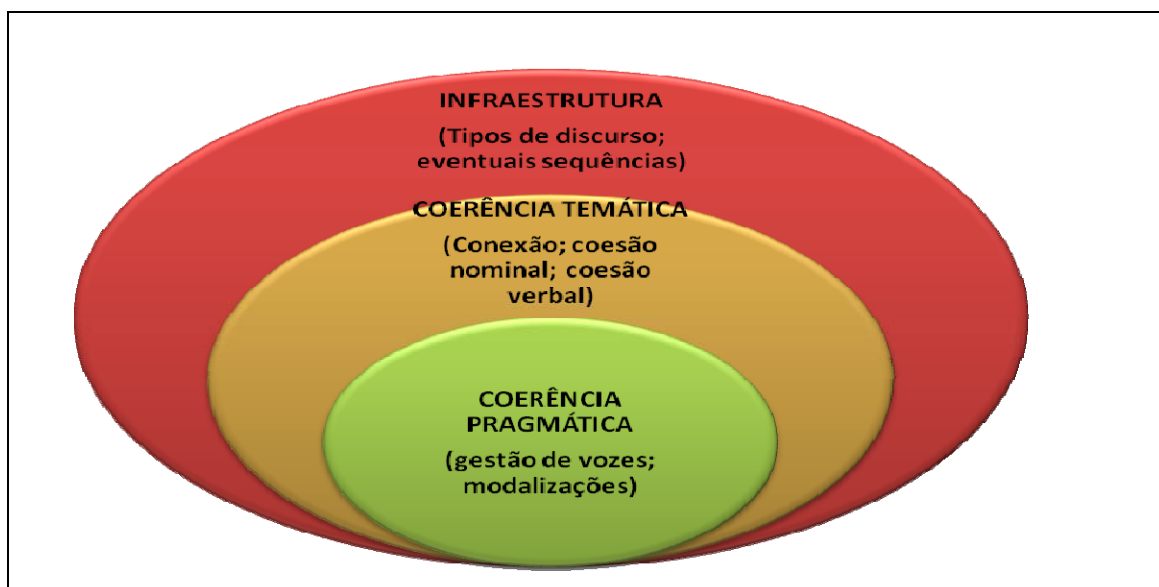
familiares, com a intenção de buscarem um interlocutor que pudesse tornar-se seu amigo por correspondência, isto é, alguém com quem uma relação de amizade possivelmente seria estabelecida. O fato das cartas não terem sido respondidas pelos norte-americanos levou à procura por outro gênero que alcançasse os mesmos objetivos sem que cartas tivessem que ser produzidas novamente. Nessa ocasião, houve a intervenção da professora-pesquisadora com a proposta de produção de arquivos visuais.

Essas ações revelam que, apesar de a participação dos alunos nas escolhas dos gêneros a serem trabalhados em sala ser importante, em vários momentos, o contexto exige intervenção do professor para que possa haver progressão e articulação entre as necessidades impostas pela situação de comunicação e pelo contexto escolar, ambiente que deve propiciar o desenvolvimento.

Após a análise do contexto, Bronckart (2006) propõe a investigação do que denomina arquitetura textual, tema do próximo item.

### 2.2.2 Arquitetura Textual

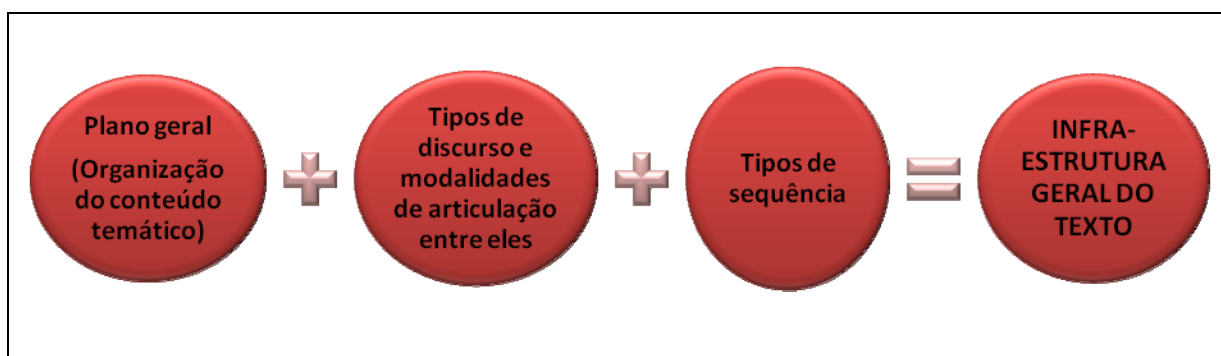
Esse modelo é composto por três níveis estruturais superpostos e em parte interativos que organizam o texto, sendo eles: infraestrutura, coerência temática e coerência pragmática. Para o autor, apesar de haver certa hierarquia entre os níveis, os três são fundamentais para a constituição do texto, conforme a Figura 2 procura ilustrar.



**Figura 2** - Arquitetura textual

### 2.2.2.1 Infraestrutura

Sendo o nível mais profundo, a infraestrutura de um texto contempla, além do planejamento geral do conteúdo temático, os tipos de discurso e suas modalidades de articulação. A Figura 3 resume essa camada da arquitetura textual.



**Figura 3** - Infraestrutura geral do texto

Constitutivo da infraestrutura, o plano geral pode ser codificado num resumo e se refere à organização do conteúdo temático (BRONCKART, 2003). É um

dos primeiros passos a serem feitos na análise, porque, é mais superficial do que os demais aspectos, além de contribuir para a compreensão geral do texto.

Para exemplificar, a carta pessoal é constituída basicamente de três partes: a) abertura (com dados de registro temporal, vocativo e cumprimentos); b) corpo da carta propriamente dito (contendo comentário de uma carta anterior, quando for o caso); c) fecho (despedida e assinatura) (PIRES, 2004). A presença de expressões de preocupação pessoal seguidas de mensagens pessoais é justificada por Stowers (1986, apud BAZERMAN, 2000) pelo fato de inicialmente serem produzidas para serem entregues e lidas por mensageiros, contexto em que surgiam incertezas sobre a leitura ou a invenção das informações. É evidente que, dependendo dos propósitos da troca, do grau de familiaridade entre os interactantes, etc., nem todas essas etapas são necessariamente cumpridas, especialmente nos *e-mails* trocados atualmente.

No geral, o eixo temático de cartas pessoais é subjetivo e íntimo. As cartas de apresentação para *pen pal* objetivam apresentar o enunciador e estabelecer contato. Assim, trazem informações pessoais e de preferências bem como sobre a família e a escola (BEATO-CANATO; CRISTOVÃO, 2007a). As cartas-resposta, por sua vez, primeiramente fazem menção ao texto recebido previamente para, em seguida, falarem de si, contarem algo, responderem perguntas da carta recebida.

Tais informações são organizadas por temas nos textos, que podem ser compreendidos com maior aprofundamento quando seus tipos de discurso e de sequência são analisados.

#### 2.2.2.1.1 Tipos de discurso

Os tipos de discurso são segmentos compostos por determinadas estruturas linguísticas que organizam o texto e refletem os engajamentos enunciativos, isto é, mundos discursivos, que estão em jogo em certa interação verbal. Em outras palavras, são “unidades linguísticas infra-ordenadas, “segmentos” que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis” (BRONCKART, 2006, p.151). Logo, os tipos de

discurso traduzem os mundos discursivos, que organizam semioticamente as relações entre o mundo vivido de um agente, as de sua situação de ação, e as dos mundos construídos coletivamente (BRONCKART, 2006).

Nesse sentido, a análise dos tipos de discurso contribui para a compreensão mais aprofundada do texto e é feita levando-se em consideração os mundos discursivos ou atitudes de locuções, que podem ser de disjunção ou conjunção e de implicação ou autonomia.

A partir desses parâmetros, o ISD propõe quatro tipos de discurso - interativo, teórico, narração e relato interativo – identificados por meio das unidades linguísticas que os constituem e semiotizam os quatro mundos discursivos. Estes, por sua vez, “surgem da relação que se estabelece na produção textual entre as coordenadas que organizam o conteúdo temático mobilizado no texto e as coordenadas do mundo ordinário (relativo à situação de ação)” (MIRANDA, 2008, p.85).

Quando as coordenadas, que organizam o conteúdo temático verbalizado, são explicitamente colocadas à distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente, elas são consideradas da ordem do NARRAR e, quando o inverso ocorre, são do mundo do EXPOR. Já, quando as instâncias de agentividade verbalizadas estão em relação com o agente produtor e a situação de ação de linguagem, são denominadas IMPLICADAS e, quando não estão, são AUTÔNOMAS. O cruzamento dessas decisões é que produz os quatro mundos discursivos: NARRAR implicado (relato interativo), NARRAR autônomo (narração), EXPOR implicado (discurso interativo), EXPOR autônomo (discurso teórico) (BRONCKART, 2003).

A análise possibilita a compreensão das representações individuais e coletivas expressas pela linguagem (BRONCKART, 2006). Constituem-se como formatos obrigatórios dessa colocação em interface, e para reproduzi-los, o agente deve fazer “um planejamento interno dos segmentos envolvidos, aprendendo, assim, a ativar esses processos, indissolivelmente mentais e languageiros, que são os raciocínios” (BRONCKART, 2006, p.155), sendo eles práticos implicados nas interações dialogais; causais/cronológicos, implicados nos relatos e nas narrações; de ordem lógica e/ou semiológica, implicados nos discursos teóricos. Essas formas são mais restritivas que os gêneros, por serem limitadas pelas propriedades do sistema da língua ou das representações que ele tem dela, mas constituem-se como

um processo fundamental, por ser por meio deles que se transmitem as grandes formas de operatividade do pensamento humano (BRONCKART, 2006).

Tratando do gênero focado na pesquisa, Pires (2004) esclarece

Embora monológicas em sua aparência, as cartas apresentam uma estrutura interna marcadamente dialógica, nas acepções bakhtinianas mais amplas e restritas, promovendo um embate entre a razão e a racionalidade, entre as lógicas coletiva e individual, tensão esta sustentadora da argumentação de cada autor frente ao seu interlocutor mais imediato [...] Uma das características de cartas é a não-reciprocidade instantânea. Por isso, cada interactante procura explorar ao máximo o espaço textual que lhe é reservado e por meio do qual ele tentará impor as suas opiniões, preservando, sempre que possível e necessário, a sua face positiva perante o outro. (PIRES, 2004, p.292-294).

Nesse sentido, as cartas geralmente contêm formas específicas de dêixis, que é uma maneira de se referir ao autor, ao leitor, ao espaço e ao tempo. O autor coloca-se no texto, sempre por meio do pronome de primeira pessoa *eu* e pela assinatura da carta. Há usualmente um leitor, ou leitores, específicos em mente e eles são invocados na saudação e no uso de *você*. O autor constrói um leitor intencional no texto. Tempo e espaço são importantes já que a distância espacial é frequentemente a razão principal para a existência da carta e há um tempo entre sua produção e a leitura. Dois mundos são invocados: o aqui e agora do autor e o aqui e agora do leitor (HALL, 2000), com o emprego de unidades que remetem ao momento da interação, frases não-declarativas, denominadas interrogativas e exclamativas, verbos no presente do indicativo. O conhecimento compartilhado entre os interlocutores é referido, comumente de modo explícito e o locutor se coloca no texto expressando sua subjetividade. Assim, o texto é organizado no discurso denominado interativo. O quadro a seguir traz exemplos das características de tal discurso presentes em carta de apresentação e cartas-resposta.

Característica do discurso interativo	Exemplos em cartas
Dêiticos pessoais (I, you)	<p>I have one brother and one sister.  <b>My</b> favorite subject in school is English.</p> <p>I am so happy.</p> <p>Thank <b>you</b> very much for letters for pupils and for <b>me</b>. I am not sure if I wrote something about <b>myself</b>, if not, here is something about <b>me</b>. <b>My</b> name's Eva and <b>I</b> am the only English teacher in our school.</p>
Segmentos que remetem diretamente ao espaço da interação	<p>I live in <b>a small village in Slovakia</b>.</p> <p>My parents are now in <b>Canada</b> (...) and will come to <b>Hamilton</b> on June 30<sup>th</sup>.  You are a special person to be our friends and come see us <b>here in Brasil</b>.</p>
Unidades que remetem ao momento da interação	<p>Most kids are <b>still</b> at school.  <b>August 11th., 2004</b>.</p> <p>I guess <b>by now</b> you have stopped working and are busily making arrangements to move.  <b>I am finishing up another semester of classes</b> and getting ready to do <b>an accelerated class for 7 weeks starting May 7th</b>.</p>
Monólogo escrito	<p>Well, hi penpal! My name is Lyndsey Kyers and I'm 11 ½ years old.</p> <p>Dear Ana Paula  Thank you very much for letters for pupils and for me. I'm not sure if I wrote something about myself, if not, here is something about me....</p>
Frases não declarativas (exclamativa, interrogativa e imperativa).	<p>Hello, dear penpal!  What's it like living in Brazil?  Please, write back.</p> <p>I am so glad to hear from you!!  what wonderful memories we made!</p>
Predominância do tempo verbal presente	<p>I <b>like</b> to play football.</p> <p>I'm not so busy, I often <b>think</b> about my future.  I'm sorry. The more time I <b>spend</b> in Canada, the more difficult I <b>find</b> to study English.</p>
Presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de 1ª. e 2ª. Pessoa do singular.	<p><b>My</b> name is <b>Alfred Caple</b>.  I'm in the 5th grade.</p> <p>Have <b>you</b> made some nice friends in <b>your</b> new town? That was the hardest part for <b>me</b> when <b>I</b> moved here to Virginia. It had taken <b>me</b> a little over a year to meet some nice people to spend some time with, and now after 4 years it seems like we have all kind of gone our separate ways and I'm making new friends.</p>

**Quadro 3** - Exemplos de características do discurso interativo em cartas pessoais

A exploração dos tipos de discurso em sala de aula contribui para a compreensão dos objetivos que o autor tem ao construir um texto de determinada

maneira, possibilitando, dessa forma, que o aprendiz desenvolva critérios críticos para interpretá-lo, percebendo as intenções do autor com mais facilidade.

#### 2.2.2.1.2 Tipos de sequência

Com base em Adam, Bronckart (2003) propõe sequências como protótipos, ou seja, modelos abstratos de organização de textos concretizados em tipos linguísticos e classificados em: *narrativa*, *descritiva*, *argumentativa*, *explicativa* e *dialogal*. Elas podem se combinar em um texto de diferentes maneiras (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.) e é essa possibilidade de variação que possibilita a heterogeneidade composicional da maioria dos textos. No caso das cartas, como apontam Marcuschi (2003), ao analisar uma carta pessoal, e Beato-Canato e Cristovão (2005; 2007a), ao examinarem cartas para *pen pal*, elas geralmente são compostas por vários trechos de sequências diferentes, não apresentando um único tipo. O quadro a seguir, construído a partir de Bronckart (2003), resume as fases de cada uma das sequências e ilustra-as com trechos de cartas para *pen pal* e cartas-respostas pessoais.

Sequência	Características e fases	Exemplos em cartas
Narrativa	Procura organizar os acontecimentos de modo a formar um todo, uma história completa, na qual a partir de um <i>estado equilibrado</i> (SITUAÇÃO INICIAL), cria-se uma <i>tensão</i> (COMPLICAÇÃO), que desencadeia uma ou várias <i>transformações</i> (AÇÕES), no fim das quais um <i>estado de equilíbrio</i> (RESOLUÇÃO) é obtido e a SITUAÇÃO FINAL é apresentada. Nessa sequência, também pode aparecer avaliação e moral.	I opened it and was filled with wonderful memories of our time together.
Descritiva	Não possui fases em ordem linear obrigatória, mas as fases se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical, com a apresentação do tema (ANCORAGEM), seguida de aspectos enumerados referentes a ele (ASPECTUALIZAÇÃO) e o RELACIONAMENTO desses elementos em forma de comparação ou metáforas.	March, 13th. (Monday)  I study at Valentim João da Rocha.  Your special gift touched us in a way that I cannot explain.
Argumentativa	Apresenta uma tese (PREMISSA) sobre determinado assunto e procura defendê-la,	I think these pictures are great.

	com a apresentação de ARGUMENTOS e CONTRA-ARGUMENTOS, para finalmente apresentar a CONCLUSÃO. Nem todas as fases aparecem necessariamente.	Both the teachers who were writing expressed that they didn't want to do it any more. I am sorry about that. I wish my class could do it, but we can't even write sentences yet.
Explicativa	É constituída por quatro fases, sendo elas a introdução de um fenômeno não-contestável (CONSTATAÇÃO INICIAL), seguido da PROBLEMATIZAÇÃO, na qual uma questão de ordem do por quê ou do como é explicada. Em seguida, a RESOLUÇÃO se dá com a apresentação de informações capazes de responder as questões colocadas. Finalmente, a CONCLUSÃO-AVALIAÇÃO é colocada com a reformulação e complementação da constatação inicial.	We are all adjusting well. Of course we have days that are better than others.
Dialogal	Ocorre em segmentos de discurso interativo dialogado e é organizada em três níveis encaixado, sendo eles: contato entre os interactantes (ABERTURA), co-construção do conteúdo temático (FASE TRANSACIONAL) e fim da interação (ENCERRAMENTO).	Dear pen pal  My dear Ana Paula Hi! How are you doing?  When you have time, please write to me about your daily life, a love story, etc. I'm looking forward to it. I'll write to you again. Take care. Love XOXO. Your friend, Akiko.  Sincerely  Can you understand what I mean? Don't you think so? That's why I am happy now! It sounds very short, doesn't it?

**Quadro 4** – Tipos de sequências exemplificadas

Alguns textos não são organizados em nenhum desses tipos de sequência. Por isso, Bronckart (2003) apresenta duas outras formas de planificação: *script* e esquematização. O primeiro são segmentos da ordem do NARRAR, nos quais os acontecimentos e/ ou ações constitutivos da história são simplesmente dispostos em ordem cronológica, sem que essa organização linear registre qualquer processo de tensão (algumas notícias possuem essa sequência). Já esquematização ocorre quando segmentos da ordem do EXPOR, em que um objeto do discurso apresenta-se como neutro ou neutralizado (porque não é considerado contestável ou problemático) e o desenvolvimento de suas propriedades efetua-se em um segmento de texto chamado, às vezes, de *simplesmente informativo* ou, ainda, de *puramente expositivo*. Essa esquematização constitui o que é denominado *lógica natural* (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal, etc.), que pode ser considerada como grau zero da planificação de segmentos da ordem do

EXPOR. Manual é exemplo de esquematização pertencente ao domínio da *definição*; e verbete de dicionário é exemplo de esquematização pertencente ao domínio do *enunciado de regras*.

Para melhor compreender a organização de um texto, é possível combinar os tipos de discurso aos tipos de sequência, o que é apresentado no quadro a seguir.

Ordem	Tipo de discurso	Tipo de sequência
Narrar	- Relato interativo e narração - Discurso interativo, dialogado	Script e sequência narrativa Sequência dialogal
Expor	Discurso teórico, misto interativo-teórico e interativo monologado	Esquematização, sequência argumentativa, explicativa e injuntiva (que pretende levar a alguém a fazer algo)
Narrar e expor	Descritiva <sup>7</sup>	

**Quadro 5** – Combinação de ordem, tipo de discurso e sequência

Seja qual for sua arquitetura textual, elementos da língua precisam ser empregados apropriadamente para que façam sentido, sendo a coerência um fator fundamental.

#### 2.2.2.2 Coerência

O segundo nível de análise é denominado coerência temática e engloba os organizadores textuais, que contribuem para dar coerência linear e temática ao texto pela marcação das articulações da progressão temática (BRONCKART, 2006). O quadro a seguir resume a função e os mecanismos de cada um dos três mecanismos de textualização, exemplificados com trechos de cartas:

<sup>7</sup> É considerada por alguns pesquisadores como tipo de discurso, porque em alguns casos constituem um texto, como no caso do perfil (BRONCKART, 2003).

Mecanismos de textualização	Função	Elementos de organização	Exemplos
Conexão	Contribuir para a marcação das articulações da progressão temática	Organizadores textuais, que podem se aplicar ao plano geral do texto, às transições entre fases de uma sequência, às articulações mais locais entre frases sintáticas.	I also tried to get a part time job as an English teacher, <b>but</b> I couldn't get it <b>because</b> I'm still a student. <b>However</b> , I'm trying to keep <b>and</b> improve the level of my English skills by attending an English school.
Coesão nominal	Introduzir temas e/ou personagens novos e assegurar sua retomada ou sua continuidade na sequência do texto.	Unidades e estruturas anafóricas	<b>Kendal and Jeremy</b> are expecting <b>their first baby</b> around October 18. <b>We</b> are so excited. Yesterday, <b>she</b> received a phone call from a local radio station. <b>She</b> had written a letter for a " <i>Baby Room Make Over</i> ". <b>She</b> won a \$2,500 gift certificate to <i>Baby Room USA</i> . <b>She</b> is going tomorrow to pick out <i>baby room furniture</i> . <b>Their new home</b> is beautiful. Right now <i>the baby room</i> is an office and this gift certificate will be just what <b>they</b> need to do the make <i>it</i> over.
Coesão verbal	Assegurar a organização temporal e/ou hierárquica dos processos verbalizados no texto.	Verbais, em interação com os tipos de lexemas verbais aos quais se aplicam e com outras unidades de valor temporal (advérbios e organizadores textuais)	The College Entrance English Course <b>started ten days ago</b> . <b>At this time</b> , the number of candidates <b>were</b> not high enough for two classes (50 students), so the college <b>accepted</b> most of them. <b>Now</b> the class <b>is</b> multilevel, and I sometimes <b>feel</b> bored. However, the course still <b>keeps</b> me very busy with lots of homework (...)

**Quadro 6** – Mecanismo do nível coerência temática

Considerando-se que tais elementos contribuem para a garantia da coerência interna de um texto, o alcance dos objetivos de comunicação depende, portanto, do conhecimento diversificado dos recursos da língua e de como organizá-los de modo a textualizar satisfatoriamente os discursos.

Da mesma maneira, as vozes e modalizações são recursos da língua empregados para explicitar o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e conferir a ele sua coerência interativa. Nesse nível, de coerência pragmática, tais

elementos, que constituem a parte mais superficial da arquitetura textual, são analisados. Por não se encontrarem diretamente relacionados à progressão temática, mostram uma menor dependência em relação ao que precede e ao que se segue no eixo sintagmático e se realizam por formas pronominais, sintagmas nominais, frases ou segmentos de frase (BRONCKART, 2006). O quadro a seguir resume os mecanismos, suas funções e os elementos de organização.

Mecanismo	Função	Elementos de organização	Exemplos em cartas
Modalização	Explicitar os julgamentos ou avaliações que emanam dessas instâncias e se dirigem a determinados aspectos do conteúdo semiotizado no texto, ou a determinados aspectos do próprio processo de semiotização.	Unidades ou conjuntos de unidades linguísticas de níveis muito diferentes chamadas de modalidades: tempo verbal no futuro do pretérito, auxiliares de modalização, certos advérbios, certas frases impessoais, etc.	<b>Could</b> you please <b>tell</b> them (your students) to write addresses of theirs?  <b>I'd like</b> to work about environmental science (...) <b>I have to</b> think of my future <b>very seriously</b> .
Vozes	Fazer visíveis as instâncias que têm a responsabilidade pelo que é expresso (dito, visto, pensado) em um texto.	Formas pronominais, sintagmas nominais, frases ou segmentos de frases; Podem não ser traduzidas por marcas linguísticas específicas.	<b>It was mentioned</b> this morning that your government might pay for some or all of it. Ches. Sister Cities Committee has the money, so we just need to know how best to use it to help you out.

**Quadro 7** – Mecanismos do nível coerência pragmática

O conhecimento desses elementos é condição necessária para textualizar os discursos apropriadamente bem como interpretar textos com propriedade. A análise linguística contribui para que aspectos do texto que não seriam percebidos em uma análise limitada aos conteúdos sejam revelados e é aí que consiste sua produtividade. Para exemplificar, o estudo da distribuição das vozes é apontado por Bronckart (2006, p. 156) como

Uma oportunidade de se tomar conhecimento das diversas formas de posicionamento e de engajamento enunciativos construídos em um grupo, de se situar em relação a essas formas, reformulando-as, o que faz com que esse processo contribua, sem dúvida alguma, para o desenvolvimento da identidade das pessoas.

Já, a aprendizagem dos mecanismos de coesão verbal e o domínio de seu uso parecem ter incidências decisivas sobre as construções psicológicas evidentemente complexas que são as representações do tempo e de sua organização (BRONCKART, 2006).

Esses procedimentos de análise também podem trazer contribuições ao contexto educacional, especialmente pela possibilidade de identificação dos aspectos relevantes para o ensino de determinado gênero de texto. A exemplificação com cartas foi feita exatamente com o objetivo de clarificar os elementos ensináveis do gênero foco do estudo.

A seguir os princípios de trabalho com a escrita à luz do ISD são apresentados.

### 2.3 A ESCRITA À LUZ DO ISD

Conforme apresentado anteriormente, a visão do que é escrita, tanto em pesquisas quanto no ensino, se modifica historicamente, passando de um artefato a um modo de organização social (PRIOR; LANSFORD, 2008).<sup>8</sup>

Bazerman (2007; 2008) atribui à escrita os papéis de agência e de condição para a agentividade. Agência porque não existiria sem que o produtor de um texto trabalhasse e se arriscasse ao fazê-lo e condição para agentividade por possibilitar que o enunciador aja na sociedade, inscreva seu lugar no mundo, interaja, influencie outras pessoas, coopere, marque interesses e perspectivas, compartilhe pensamentos, deixe traços de sua existência, suas condições de vida, pensamentos, ações e intenções.

O pesquisador (2007) coloca ainda a noção de semiprivacidade da escrita, que ocorre *offline*, na maioria das vezes, o que permite que o produtor de um texto pondere, molde e melhore o que está redigindo, antes de torná-lo público. Permite a quem escreve utilizar recursos internos e também externos, como leituras, documentos, evidências, que são importantes no momento de produção de forma

---

<sup>8</sup> Prior e Lansford (2008) postulam que para compreender a escrita expansivamente como um fenômeno multimodal é importante considerá-la como: 1) um artefato; 2) uma capacidade individual de ação; 3) uma atividade situada; 4) uma tecnologia; 5) um modo de organização social.

mais pensada, explorando a originalidade, a personalidade e a individualidade de seu produtor. Os textos escritos, por isso, geralmente, contêm ideias desenvolvidas com mais amadurecimento do que os textos orais. A escrita ajuda-nos, desse modo, “a tornar real e forte nossa presença num mundo social em que asseveramos nossas necessidades e nosso valor” (BAZERMAN, 2007, p.13), ou seja, contribui para que os indivíduos marquem lugares no mundo.

Retomando Bakhtin (1995), os textos, orais ou escritos, fazem parte de uma corrente, ou seja, partem de textos prévios e são produzidos com a consciência de que outros textos serão produzidos para dar continuidade ao que está sendo posto. Assim, ao escrever, o produtor dialoga (ou é esperado que o faça) com enunciados prévios e a audiência, buscando prever respostas. Essa alternância de sujeitos falantes é denominada de dialogismo por Bakhtin (2000).

Tais noções de continuidade e de semiprivacidade merecem reflexão a partir das possibilidades abertas pela popularização da *internet*. Com relação à primeira, a continuidade do que é escrito é cada vez maior e mais rápida. Atualmente, é comum que uma definição enciclopédica, por exemplo, seja iniciada por um produtor e continuada por outros. Também é natural a interação imediata como em conversas orais. Isso pode ser visto, por exemplo, em *chats*, fóruns, comentários de leitores sobre notícias, reportagens e textos de *blogs*. Com relação à noção de escrita *offline*, a produção de textos, como os citados nesse parágrafo, muitas vezes não é dessa natureza nem permite a refacção e o tempo para ponderação, por exemplo.

Para o ISD (BRONCKART, 2003), texto é a materialização da ação humana e “produzir um texto é expor uma imagem de si”<sup>9</sup> (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008, p.13). Essa produção, oral ou escrita, exige a compreensão das características do gênero textual (formato, partes constitutivas) no qual o texto se inscreve, do contexto (quem produz, para quem, com quais objetivos, onde, quando e por que) e dos mecanismos da língua que podem ser utilizados adequadamente no texto em questão. Com base nesses princípios, é possível dizer que a escrita é um processo enunciativo-discursivo, “uma forma de expressão e de criatividade, [...], [que] autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo de palavras, à liberação

---

<sup>9</sup> « Produire des textes, c'est exposer une image de soi. »

da palavra” (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008, p.12) <sup>10</sup>. O texto escrito, assim como o oral, está em estreita interdependência com o contexto em que é produzido, mesmo que a interação entre enunciador e leitor(es) na maioria das vezes não ocorra de forma direta e imediata. Na verdade, com exceção especialmente de alguns gêneros que circulam na internet, como os citados no parágrafo anterior, a maioria dos textos escritos alcança outros no tempo e no espaço. Por isso, um texto escrito é geralmente construído processualmente, havendo, comumente, chance de revisão, reorganização de ideias e refacção para adequação das informações dadas e da linguagem utilizada. Nesse sentido, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.112) assinalam que “o escritor pode considerar o texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito, mesmo a ser descartado, até o momento em que o dá a seu destinatário”.

O próximo capítulo foca o processo ensino-aprendizagem com base nos princípios do ISD e traz exemplos de trabalho baseado em tal proposta.

---

<sup>10</sup> “(...) forme d’expression de soi et de créativité, l’écriture autorise, traduit et sert l’expression personnelle, le jeu de mots, la libération de la parole ».

## CAPÍTULO 3

### OS GÊNEROS TEXTUAIS: DE OBJETO DE ENSINO À BASE DE TRABALHO

Conforme apresentado no capítulo 2, a comunicação verbal, que se materializa em texto, ocorre em certa prática social por meio de uma ação de linguagem, que consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, isto é, um texto como unidade linguística (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Para que a comunicação se efetive, a partir de seus propósitos, o enunciador recorre aos modelos textuais presentes na nebulosa de gêneros disponíveis (BRONCKART, 2003; 2006). Logo, os gêneros são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação verbal, pois ela seria quase impossível se não dominássemos os gêneros e tivéssemos de criá-los pela primeira vez a cada processo da produção textual (BAKHTIN, 2000). Nesse sentido, gêneros são mais que formas, porque funcionam como molduras para a maneira com que agimos, pensamos e nos engajamos na interação (HYLAND, 2007).

Tais pressupostos permitem concluir que a aprendizagem da língua não pode ocorrer por meio de dicionários ou gramáticas, mas sim no contato com ela em enunciados concretos construídos nas interações entre indivíduos que participam de uma mesma prática social (BAKHTIN, 2000).

Nessa perspectiva, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) postulam o desenvolvimento de materiais didáticos organizados em SDs em torno de gêneros textuais em busca de possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem para a comunicação efetiva na sociedade. Gênero, nesse contexto, é entendido como *megainstrumento*, ou seja, “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), que permitem agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p.28). Ao ser inserido em sala de aula para servir ao processo ensino-aprendizagem, torna-se um artefato que funda uma prática de linguagem em parte fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999). Por conseguinte, “os gêneros não são apenas instrumentos de

comunicação, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p.7).”

Nessa linha, Dolz, Gagnon e Toulou expõem que

o gênero é um instrumento cultural porque media as interações indivíduos-objetos. É um instrumento didático, porque age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Instrumento de ensino, o gênero fixa as significações sociais complexas concernentes às atividades languageiras. Ele orienta a realização da ação languageira, tanto do ponto de vista dos conteúdos quanto da estrutura comunicativa e das configurações das unidades linguísticas. Enfim, o gênero permite ao aprendiz ter acesso a certas significações que, se são interiorizadas, contribuem para o aumento das capacidades de linguagem (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008, p.48).

Este capítulo ocupa-se, primeiramente, da apresentação dos pressupostos de tal proposta de ensino-aprendizagem. Em um segundo momento, o foco é dado ao trabalho com produção escrita a partir dos princípios do ISD e, finalmente, a contextualização de trabalho em projetos de troca de correspondências é exposta e exemplificada.

### 3.1 CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Schneuwly (2004) postula que, por mediar e materializar a ação humana, gênero é sinônimo de desenvolvimento de capacidades individuais. Para definir tais capacidades envolvidas na produção ou compreensão de um texto dentro de determinada situação de interação, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) introduzem a noção de capacidades de linguagem, definidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p.30)<sup>11</sup>”. Tal termo é adotado em contraposição à noção de competência, conforme pode ser observado no quadro a seguir.

---

<sup>11</sup> “Aptitudes requises pour la réalisation d’un texte dans une situation d’interaction déterminée [...] » (DOLZ ; PASQUIER ; BRONCKART, 1993, p. 30)

<b>Competência</b>	<b>Capacidade de linguagem</b>
Concepção cognitivista	Concepção sociointeracionista
Natureza biológica, inscrita no potencial genético do indivíduo, sem influência histórica ou social	Natureza socio-histórica
Conhecimento formal (puramente sintático), independente dos conhecimentos de ordem pragmática e do contexto	Conhecimento sócio-historicamente construído
Emergente do grau de maturação do sistema nervoso	Resultante da interação
Aplicável às frases	Aplicável ao texto

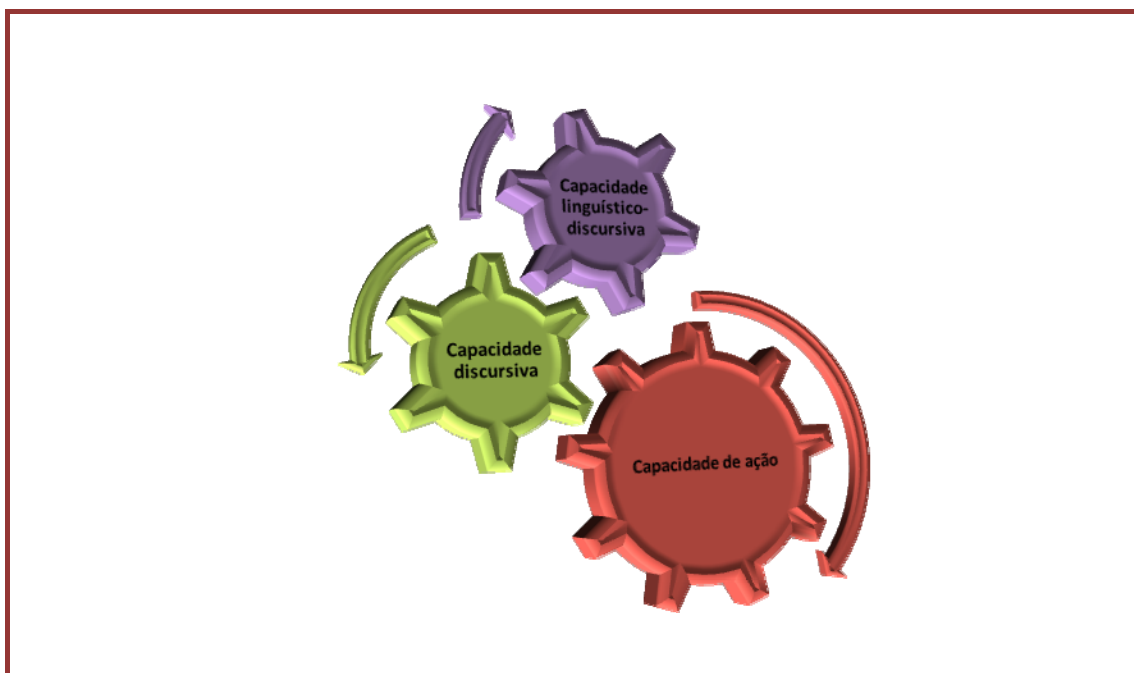
**Quadro 8** - Diferenças entre competência e capacidade de linguagem

Enquanto o conceito de competência, definido a partir de princípios inatistas, mentalistas e universalistas da epistemologia chomskyana, remete à ideia de aptidão biológica e designa a gramática interna subjacente ao conjunto de manifestações languageiras concretas (ou desempenho/performance) de qualquer indivíduo (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), a expressão capacidade de linguagem traz a noção de conhecimento construído a partir da interação com o outro. Nesse sentido, Cristovão (2009) assinala

O sistema de atividades abarca uma engrenagem movida pelo sistema de gêneros textuais que articula as capacidades de linguagem cuja formação comporta elementos do sistema da língua. [...] [Assim,] o sistema da língua é constitutivo das capacidades de linguagem e absolutamente necessário para seu funcionamento. Ele é um meio e um objeto de ensino (ensinamos com o sistema da língua o seu próprio uso) e não um fim em si (CRISTOVÃO, 2009).

Com propósitos didáticos, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) propõem a divisão das capacidades de linguagem em três. Como são interligadas e interdependentes, a imagem de uma engrenagem pode ser utilizada para representá-las (vide Figura 4)<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> O uso da imagem de uma engrenagem para representar o funcionamento das capacidades de linguagem é fruto de diversas discussões do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, vinculado à CNPq, e coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão.



**Figura 4** - Engrenagem das capacidades de linguagem

Conforme ilustra a Figura 4, as capacidades de linguagem são divididas em capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

Capacidades de ação são “as aptidões para adaptar a produção linguageira às características do contexto e do referente (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993)<sup>13</sup>”. A partir das interações com o meio, a criança inicia sua construção ao nascer e esse processo é continuado ao longo de sua vida. Assim, é comum, por exemplo, que um aluno de dez a quatorze anos tenha muita dificuldade para produzir um texto adaptado a uma instrução que define o tipo de ação linguageira a se efetuar em uma situação comunicativa que não faça parte de seu universo imediato (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

No âmbito do projeto *pen pal*, por exemplo, ter capacidade de ação para dar início à troca de correspondências significa reconhecer: a) o gênero textual apropriado à comunicação: carta de apresentação para *pen pal*; b) o objetivo da produção textual: estabelecer contato para o possível início de um projeto de troca de correspondências; c) seu papel como enunciador: aluno de uma escola brasileira interessado em estabelecer contato para iniciar o projeto; d) seu interlocutor: aluno norte-americano provavelmente de idade semelhante à sua, que poderá se

<sup>13</sup> « Des aptitudes à adapter la production langagière aux caractéristiques du contexte et du référent (DOLZ ; PASQUIER ; BRONCKART, 1993, p.30) »

interessar por sua carta e respondê-la para que a troca seja efetivada; e) o momento: tentativa de início do projeto, também período correspondente ao início do ano letivo brasileiro e, conseqüentemente, final do ano letivo norte-americano; f) local: ambiente escolar; g) conteúdo: informações pessoais, familiares, escolares, etc.

Outras capacidades são denominadas capacidades discursivas, definidas como “aptidões para mobilizar os modelos discursivos pertinentes a uma ação determinada (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p.30)<sup>14</sup>”. Essas capacidades dizem respeito, portanto, às escolhas dos tipos de discurso e cada um deles exige uma aprendizagem específica. A apreensão de tais aptidões pode ser favorecida quando são trabalhados um conjunto de textos de um mesmo tipo de discurso, o que possibilita sua generalização por parte dos aprendizes e seu uso em diferentes situações.

No contexto do projeto *pen pal*, a carta é organizada em discurso interativo, o que exige a mobilização de uma estrutura marcadamente dialógica, na qual o enunciador utiliza linguagem subjetiva e implica-se com o uso de dêixis para estabelecer proximidade com seu interlocutor, por exemplo.

Finalmente, as capacidades linguístico-discursivas são “capacidades de domínio das múltiplas operações psicolinguísticas requeridas para a produção de um discurso singular (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993)<sup>15</sup>”. Os autores distinguem cinco conjuntos de operações implicadas em toda produção languageira, sendo elas: operações de planificação, estruturação temporal, coesão, conexão e modalização.

Em cartas, assim como em qualquer outro gênero, o uso apropriado de organizadores textuais, advérbios, unidades e estruturas anafóricas, verbos e tempos verbais, formas pronominais e sintagmas nominais contribui para a construção de um texto coerente e coeso, o que colabora para o alcance de seu objetivo. Dessa forma, a aprendizagem de elementos da língua apropriados a cada gênero textual é fundamental.

---

<sup>14</sup> “Des **capacités discursives**, ou aptitudes à mobiliser les modèles discursifs pertinentes pour une action déterminée » (DOLZ ; PASQUIER ; BRONCKART, 1993, p.30)

<sup>15</sup> « Des **capacités linguistico-discursives** enfin, ou capacités de maîtrise des multiples opérations psycholinguistiques requises pour la production d’un discours singulier » (DOLZ ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p.30)

O desenvolvimento das capacidades de linguagem é visto como processo espiralado, o que significa dizer que não ocorre linearmente em um processo cumulativo ou aditivo. Nesse enfoque, de acordo com Dolz, Gagnon e Toulou (2008), “o aluno não aprende a partir de um programa predeterminado que iria do simples ao complexo, mas no âmbito de um processo de construção em situações complexas de comunicação.” Em vista disso, de acordo com Dolz e Schneuwly (2004), metas semelhantes podem ser almejadas em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade, e um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes durante esse período, com graus crescentes de aprofundamento. Tais capacidades de linguagem podem ser ensinadas a partir de SDs, que são explicadas no item seguinte.

### 3.1 O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM: AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO

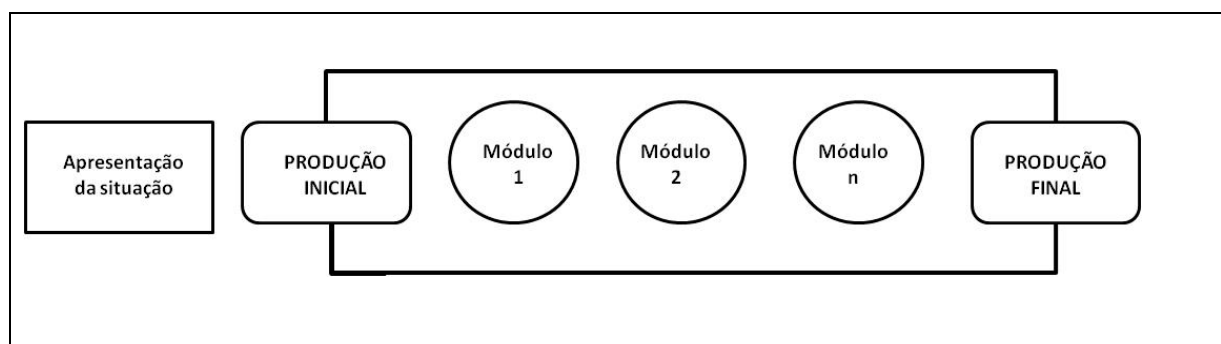
Ensinar textos e a expressão oral em situações públicas escolares e extraescolares é possível dentro de uma proposta em que múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, segundo pesquisadores genebrinos (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), que postulam que a sistematização desse ensino pode se dar em SD, definida como

Um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] [com] a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

O emprego de SDs se caracteriza pelo vai-e-vem constante de atividades pedagógicas centradas nas diferentes capacidades da linguagem implicadas na constatação de determinado tipo de discurso (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Para esse trabalho, é necessário selecionar gêneros que não sejam dominados pelos alunos para que haja oportunidade de aprendizagem. Outro aspecto a ser considerado é o interesse por ele. Isso inclui analisar, por exemplo, a faixa etária dos alunos, o ambiente em que vivem, as condições socioeconômicas. Feitas as escolhas, as SDs são planejadas, se possível, no âmbito de um projeto mais amplo, o que torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. “(...) Esse projeto pode ser, também, parcialmente fictício, à medida que a motivação pode nascer mais diretamente do desejo de progredir, de adquirir novas capacidades (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.101).” Nessa perspectiva, o ano letivo da turma participante da pesquisa foi organizado em SDs, contextualizadas em um projeto *pen pal*, conforme já mencionado.

Da maneira em que foram concebidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), as SDs têm o propósito de possibilitar uma progressão de aprendizagem caracterizada por quatro etapas, que são: desenvolvimento de novas capacidades de ação; desenvolvimento de capacidades discursivas específicas; generalização de capacidades linguístico-discursivas; e integração de diferentes ordens de capacidade. Para atingir tal meta, as SDs podem se ater à seguinte estrutura, proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):



**Figura 5** - Esquema de SD

Os módulos variam em número e são constituídos de atividades que trabalham de forma sistematizada aspectos do gênero considerados relevantes para os alunos. Eles devem, portanto, contemplar instrumentos necessários para o domínio das características do gênero, possibilitando que o aprendiz desenvolva as capacidades de linguagem necessárias para a comunicação no contexto em estudo. Para que isso ocorra, é importante que, ao longo dos módulos, “o trabalho sobre as

dimensões linguísticas implique uma reflexão sobre as características da situação de interação às quais estas dimensões se articulam (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p.35)<sup>16</sup>”.

A primeira etapa, apresentação da situação e produção inicial, contribui para o desenvolvimento de novas capacidades de ação. É a fase em que o projeto comunicativo é introduzido e há uma reflexão sobre as características da situação e as restrições que podem exercer sobre a produção de um texto. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é um momento crucial e difícil, no qual duas dimensões principais podem ser distinguidas: a) apresentar um problema de comunicação bem definido; b) preparar os conteúdos dos textos que são produzidos.

Essa apresentação pode ser feita com a proposta e discussão de um projeto de escrita relativo a uma determinada ação de linguagem, seguida da explicitação das características da situação de interação e a produção inicial dos aprendizes, momento em que as capacidades discursivas e linguístico-discursivas também são mobilizadas. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é importante que a explicação dada pelo professor responda às questões: a) qual é o gênero que será abordado?; b) a quem se dirige a produção?; c) que forma assumirá a produção?; d) Quem participará da produção? Ainda nesse momento, é preciso que os alunos percebam os conteúdos que são trabalhados, sua importância e conexão com o gênero.

A produção inicial é o momento em que os estudantes redigem a primeira versão de seus textos, que são alterados ao longo da SD, até o estágio final, conforme os módulos são realizados. É relevante tanto para o professor quanto para o aluno, favorecendo a ambos a percepção das capacidades de linguagem presentes e as necessidades. Assim, o professor pode planejar o andamento das aulas com foco nos conhecimentos a serem desenvolvidos e os alunos têm oportunidade de se conscientizarem de seus objetivos ao longo do trabalho. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), experiências têm revelado que essa produção não coloca o aluno em situação de insucesso, se a situação de produção for bem definida. Desse modo, asseveram que “a produção inicial pode

---

<sup>16</sup> “Dans une grande partie de ces ateliers, le travail sur les dimensions linguistiques implique une réflexion sur les caractéristiques de la situation d’interaction auxquelles ces dimensions s’articulent (DOLZ ; PASQUIER ; BRONCKART, 1993, p.35) ».

‘motivar’ tanto a sequência como o aluno (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.101).”

Na pesquisa, inserida no âmbito do projeto *pen pal*, a contextualização e a reflexão sobre as questões apontadas pelos pesquisadores foi auxiliada por cartas recebidas previamente, entrevista com ex-participantes do projeto, fotos, lembranças enviadas pelos professores de Chesapeake (lápiz, camisetas, bonés, cartazes). No caso da carta-resposta, primeiramente, houve a leitura de um texto de uma aluna norte-americana para que, em seguida, motivada por ela, a versão inicial fosse produzida. Não houve necessidade de exploração exaustiva das características da situação de interação já que eram conhecidas pelos participantes do projeto. A exceção é a decisão tomada de ser carta temática, o que não é necessariamente uma característica do gênero. Tal opção foi tomada pelos grupos devido à diferença no ano escolar. Logo, os alunos tinham consciência da situação.

A partir da análise das produções dos alunos, o professor tem condições de elaborar módulos para propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias. Algumas atividades propostas podem favorecer o reconhecimento do contexto e a conscientização de suas implicações (capacidade de ação); outras devem conduzir ao domínio de certas capacidades linguístico-discursivas próprias ao tipo de discurso em estudo e à interiorização de características de tal modelo discursivo, propiciando a apreensão de capacidades discursivas específicas (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993). Algumas possibilidades são: debate oral, análise e observação de textos, produção simplificada, encenação, exploração e prática de vocabulário, exercícios sobre as unidades linguísticas e sobre as expressões características do tipo de discurso em estudo (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

A última etapa da SD se constitui da produção final, quando os alunos têm a oportunidade de rever e reescrever o texto, fazendo modificações que julgar necessárias, colocando em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do trabalho e, com o professor, medir os progressos alcançados. A versão final serve também para uma avaliação do tipo somativa, que incide sobre o que foi abordado durante a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Tal avaliação pode ser guiada pela lista de constatação, isto é, um rol de características do gênero em estudo, que serve de apoio em sua produção

(PASQUIER; DOLZ, 1996) e contribui para que tanto professor quanto alunos sejam mais objetivos e foquem em aspectos do gênero estudados ao longo da SD. Tal lista pode ser elaborada pelo professor com base no modelo de gênero em foco ou pelo grupo a partir do material utilizado em sala. É importante que seja construída ao longo do processo.

De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), as SDs devem propiciar, em um terceiro momento, a generalização das capacidades linguístico-discursivas anteriormente construídas com relação a um tipo dado, bem como a integração de diferentes ordens de capacidade, mostrando ao aluno que os gêneros combinam tipos diferentes e conduzi-lo à integração destes diferentes tipos no âmbito de uma mesma unidade textual, adaptada a uma situação de interação determinada (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) assinalam a importância de que a escolha dos gêneros a serem estudados na escola abranja diferentes esferas de circulação (literária, escolar, televisiva, etc.), agrupados por Dolz e Schneuwly (2004) em cinco conjuntos a partir das capacidades dominantes (narrar, relatar, argumentar, transmitir conhecimento, regular comportamento) para trabalhar as capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes no nível dos gêneros e procurar garantir a progressão. Apesar de essa proposta ter sido pensada para a realização da pesquisa, as escolhas dos alunos foram priorizadas em detrimento desses critérios. Por conseguinte, foram abordados gêneros do agrupamento do narrar (carta para *pen pal*; arquivo visual; carta-resposta) e regular comportamentos (regras de jogos e receitas), pertencentes a esfera escolar (carta para *pen pal*; arquivo visual), do cotidiano (carta-resposta) e instruções e prescrições (regras de jogos e receitas). A continuidade do projeto teria possibilitado que outras esferas tivessem sido englobadas. Para isso, para que a progressão pudesse ser garantida, provavelmente a intervenção do professor na determinação da sucessão de gêneros fosse necessária.

Recapitulando, a proposta do grupo genebrino (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) é de organização do trabalho em sequências didáticas em torno de gêneros textuais que circulam em diferentes esferas. Tal sugestão alinha-se ao sociointeracionismo discursivo ao tomar a língua como um conjunto de práticas sociais, que se materializam em textos produzidos a partir da escolha de gêneros apropriados à determinada situação. A

contextualização do trabalho em um projeto comunicativo permite que a compreensão ou produção textual seja feita por alguém com um objetivo específico. Outro aspecto é a visão de produção como processo, prevendo espaços para revisão e refacção do texto, que é construído ao longo da SD, à medida que características relevantes do gênero são exploradas. Finalmente, a proposta contribui para o desenvolvimento das capacidades de linguagem exigidas para agir em diferentes situações de comunicação, especialmente se distribuída em gêneros de diferentes esferas e ordens, garantindo a progressão.

### 3.2 O TRABALHO COM DIMENSÕES TRANSVERSAIS À PRODUÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao produzir um texto, o aluno confronta-se com dificuldades relativas às operações lexicais e sintáticas bem como aos componentes ortográficos e gráficos. Tais obstáculos podem se limitar à ordem das palavras e às relações entre elas ou, mais frequentemente, ser morfossintáticos em razão de se cruzarem elementos morfológicos irregulares (a escolha de uma preposição inadequada, um problema de conjugação verbal, etc.) e das relações sintáticas (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008). Em vista disso, é necessário estabelecer uma articulação entre as capacidades de linguagem enfatizadas em SDs e questões da língua (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Todavia, esse trabalho nem sempre é realizado significativamente.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) argumentam que é aplicável abordar alguns aspectos em conjunto com o gênero em estudo e dão o exemplo de trabalho com a morfologia dos tempos quando as formas verbais forem exploradas em uma SD. Contudo, alertam que, em outros momentos, essa articulação não é possível. Nesses casos, os autores advogam que seja dedicado um tempo para o ensino específico de gramática (organização de frase, ortografia, por exemplo), que, certamente, contribui para a melhor produção dos textos que estão sendo construídos.

Preocupado com o desenvolvimento mental da criança, Vygotsky (1998) assevera que a gramática é fundamental. Seu estudo, assim como a escrita, permite que a criança se conscientize do que está fazendo e aprenda a usar suas

habilidades conscientemente. Como consequência, permite que passe para um nível mais elevado do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998).

O trabalho com aspectos da língua de forma significativa, ligados às SDs quando viável, contribui para que tenham mais sentido e sejam levados para outros momentos de produção, colaborando para tal desenvolvimento. Com foco nessa questão, o projeto “Escrita e ensino gramatical: um novo olhar para um velho problema”, coordenado pela Profa. Dra. Alba Maria Perfeito na Universidade Estadual de Londrina, tem por objetivo investigar essa prática e intervir em busca de um trabalho significativo a partir de necessidades reais dos alunos reveladas em seus textos. Recortes dos dados coletados (PERFEITO; CHERON, 2004; PERFEITO; CECÍLIO, 2005) demonstram dificuldades dos professores com esse trabalho, porquanto, no geral, a gramática não é abordada de forma vinculada aos textos e os aspectos da língua não são considerados dentro de contextos específicos. Mesmo no caso analisado (PERFEITO; CECÍLIO, 2005) em que a gramática é vista a partir da leitura, há possibilidades de melhoria no trabalho, que ainda se mostra *enraizado* em tipos de texto.

Diante de tais dificuldades, Perfeito e Cheron (2004) propõem que a abordagem da gramática em sala de aula ocorra quando houver um motivo real e concreto e que um único aspecto seja selecionado para ser trabalhado. Apontam as autoras,

A gramática pode ser bastante eficiente, para que o ensino tenha qualidade, uma vez que, por meio dela, os alunos aprendem a mobilizar recursos léxico-gramaticais, em contextos específicos. Em consequência, é necessário o *uso* gramatical remeter à recepção/produção de sentidos, em que as variantes linguísticas sejam reconhecidas, sem que uma seja considerada melhor ou pior que outra. Ou seja, é necessário ampliar o horizonte dos alunos quanto à situação de *uso da linguagem*, uma vez que cada indivíduo ocupa diversos lugares discursivos, podendo desempenhar um número variado de papéis. Trata-se, assim, de ensinar gramática contextualizada, que está associada à veiculação de recursos linguístico-expressivos (lexicais e gramaticais), para a geração de efeitos de sentidos, em determinados contextos de produção/recepção, via gêneros discursivos (PERFEITO; CHERON, 2004, p.159)

Apesar de os pesquisadores citados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008; PERFEITO; CHERON,

2004; PERFEITO; CECÍLIO, 2005) ocuparem-se do processo ensino-aprendizagem de LM, seus apontamentos podem ser estendidos à LE, sendo necessário inclusive serem intensificados em alguns casos, devido ao pouco conhecimento da língua que está sendo aprendida. Dada a maturidade do aprendiz e seu conhecimento de uma língua, a abordagem de tais aspectos pode ser explícita, permitindo que ele tome consciência do que está aprendendo e utilize a seu favor os conhecimentos do sistema de significados da LM para a melhor compreensão da LE. Além disso, Vygotsky (1998) avalia que o conhecimento de outra língua possibilita que a LM seja vista como um sistema específico entre muitos outros e que suas formas mais elevadas e operações linguísticas sejam levadas à consciência. Esse processo contribui para o desenvolvimento de ambas as línguas.

Sobre a escrita especificamente, Vygotsky afirma que não repete a história do desenvolvimento da linguagem oral, sendo uma função linguística distinta tanto na estrutura quanto no funcionamento. Expõe o psicólogo,

ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos (isto é, um segundo grau de representação simbólica) (VYGOTSKY, 1998, p.123).

Para ele, a escrita deve ser naturalmente mais complexa que a fala, porque é mais abstrata, é consciente, analítica e deliberada. Diversos pesquisadores envolvidos em estudos com a escrita atualmente (BAZERMAN, 2008, 2007; ONG, apud SCHMANDT-BESSERAT; ERARD, 2008; HYLAND, 2007; OLSON, 1996) trabalham com esses preceitos, conforme explicitado no capítulo 2 e abordado a seguir.

### 3.3 O TRABALHO COM A ESCRITA A PARTIR DOS PRINCÍPIOS DO ISD

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.113) salientam que “o texto escrito pode ser considerado como uma forma permanente, exteriorizada, do próprio comportamento de linguagem”. A primeira característica possibilita que ele seja observado como um objeto exterior e permite a reflexão sobre a maneira de fazer ou

de escrever um texto. Por conseguinte, abordar a escrita nessa perspectiva significa tomar o texto como objeto a ser retrabalhado, ou seja, “o aluno precisa aprender que escrever é (também) reescrever (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.112)”.

Dolz (2003) defende que não é suficiente praticar a língua, mas que é preciso ensinar a língua, observá-la, explicá-la e refletir sobre seus usos. Para isso, é importante que instrumentos didáticos adequados sejam criados.

Segundo Dolz, Gagnon e Toulou (2008), a didática da escrita numa abordagem que procura seu desenvolvimento progressivo ao longo de toda a escolaridade exige que sejam consideradas as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos, além dos aspectos psicoafetivos e cognitivos. Nesse sentido, escrever textos da forma contextualizada e sistematizada como proposta na pesquisa permite que os alunos construam referências culturais comuns, compartilhadas, a respeito da escrita e da textualidade, da estrutura e do funcionamento da língua e, sobretudo, da relação que mantêm com a cultura. Para que isso de fato ocorra, o enfoque não pode se dar na esfera da palavra ou da frase, mas do texto, assumindo-se que a língua é aprendida em função das produções a serem realizadas e das situações de comunicação nas quais são postas em prática e não de forma geral (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008).

No âmbito da pesquisa, sua contextualização em um projeto de troca de correspondências entre alunos de nacionalidades distintas e a organização do trabalho em SDs, que propiciaram a leitura de cartas recebidas bem como a produção de textos em perspectiva processual para interlocutores reais, procuraram contribuir para a construção das referências mencionadas e o estabelecimento das relações citadas.

Ainda sobre a escrita como processo, Pasquier e Dolz (1996) salientam que deve haver um intervalo entre as versões do texto. O espaço temporal garante um distanciamento para que o aluno consiga refletir sobre sua produção. Também é importante que sejam oferecidos instrumentos para melhoria do texto, isto é, devem ser realizadas atividades que possibilitem a apropriação das características do gênero textual e, como consequência, o desenvolvimento das capacidades de linguagem para uso efetivo do gênero textual sendo trabalhado.

Nesse sentido, Gonçalves (2007) aponta que a revisão do texto pelo aluno vai além de uma higienização, sendo uma oportunidade de profunda

reestruturação da versão inicial. Por isso, assinala que essa fase é privilegiada na produção de um texto empírico.

O processo de revisão e correção de textos pode ser facilitado e formalizado com o uso de listas de constatação, definidas anteriormente ainda neste capítulo. Tais instrumentos podem ser utilizados na avaliação, servindo ao professor como parâmetro e permitindo ao aluno uma melhor compreensão dos critérios usados. Segundo Cristovão e Torres (2006), as listas devem orientar o professor e instrumentalizar o aprendiz, “contribuindo para tornar ambos mais conscientes de toda complexidade que envolve a produção escrita; tornar os aprendizes mais críticos de sua própria produção e aptos a se engajar em um processo de revisão eficaz”. (CRISTOVÃO; TORRES, 2006, p.39)

O uso de tal instrumento permite que o aluno assuma papel ativo no processo de avaliação, participando inclusive de sua elaboração, o que o ajudará a compreender melhor as características do gênero textual e a se conscientizar da importância de cada uma delas, das essenciais e das opcionais. É imprescindível que fique claro que esse recurso não é uma ‘camisa de força’, mas sim um apoio para a produção. Além disso, ao término do trabalho com determinado gênero textual, é desejável que o aluno não precise mais desse instrumento para a produção e avaliação de textos, isto é, que tenha adquirido autonomia para sua produção.

Com relação à participação do outro, é importante que o aprendiz conte com a colaboração de professores, colegas e outros leitores possíveis. A participação pode trazer contribuições ao possibilitar a melhoria dos textos escritos a partir das reflexões sobre o processo da escrita e da discussão dos erros, criação de ambiente positivo de aprendizagem e interação entre os alunos. Por outro lado, há alguns aspectos negativos, tais como a falta de confiança na correção do colega; dificuldade em encontrar os erros ou explicá-los; criação de erros induzidos pelos colegas e dificuldade em entender o que o colega escreve (FIGUEIREDO, *apud* CARVALHO, 2006). O sucesso da prática depende da maneira com que é proposta, isto é, de como os alunos são orientados para esse trabalho (FIGUEIREDO, 2006).

Nesse sentido, por possibilitar reflexão sobre o que deve ser corrigido e servir de guia para esse trabalho, a elaboração de lista de constatação pelo grupo antes da prática de correção de textos pode ser um passo importante para todos os envolvidos. Em tal enfoque, é possível afirmar que a proposta do ISD é colaborativa,

propiciando espaço para comparações construtivas e construção coletiva do conhecimento. A lista é mais um dos recursos pedagógicos mediadores dessa prática. Para exemplificar, na pesquisa, as listas foram construídas pelo grupo como um todo, que tomou como base as SDs trabalhadas. Tal instrumento possibilitou que alunos com treze anos e pouco conhecimento da LE pudessem fazer uma revisão do que haviam estudado e assumir papel ativo na correção de seus textos e no diálogo sobre os textos dos colegas.

Outro aspecto que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) salientam é a necessidade do ensino da diversidade textual a cada nível, variando os objetivos a serem atingidos em relação a cada gênero, isto é, as dimensões enfocadas, a complexidade dos conteúdos e as exigências quanto ao tamanho e ao acabamento do texto.

Buscando-se progressão, um mesmo gênero pode ser retomado em momentos diferentes propiciando ampliação de conhecimento. Na pesquisa, duas SDs foram dedicadas a cartas. No início do ano letivo, cartas para *pen pal* foram exploradas e, no final do período, cartas-resposta foram objeto de estudo. O intuito de tal retomada é possibilitar que o aluno coloque em prática as capacidades desenvolvidas anteriormente e apreenda conhecimentos necessários para agir em nova ação de linguagem, em resposta a uma carta recebida.

Para finalizar a exposição dos fundamentos teóricos que embasam a pesquisa, a Figura 6 a seguir foi elaborada. Tais elementos são retomados na análise da perspectiva de escrita presente nas SDs utilizadas na pesquisa.



**Figura 6** - Princípios do ensino da produção escrita à luz do ISD

Em resumo, tomando-se como base os fundamentos teórico-metodológicos do ISD, o objetivo do trabalho com a escrita em sala de aula é contribuir para o desenvolvimento de capacidades para agir com a linguagem em contextos específicos. Para isso, os gêneros textuais têm sido defendidos como uma forma de trabalho.

Pressupondo-se que sua não-sistematização possa levar a uma abordagem limitada aos ensinamentos de aspectos estruturais ou formais do texto, a ordenação do trabalho em SDs tem sido postulada pelo grupo de Genebra (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; PASQUIER; DOLZ, 1996; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Expandindo a proposta, o grupo de pesquisa Linguagem e Educação tem desenvolvido pesquisas em LE com tal perspectiva.

A organização do trabalho desta maneira possibilita que a escrita seja tomada processualmente e abordada em uma proposta colaborativa de ensino intensivo de gêneros textuais. A seguir, algumas experiências nessa perspectiva são apresentadas.

### 3.4. EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO COM A ESCRITA COM BASE NOS PRINCÍPIOS DO ISD

Apesar de o trabalho com gêneros textuais no ensino ser proposto em perspectivas teóricas distintas, a exemplificação se restringe a trabalhos ocupados com o desenvolvimento da produção escrita a partir do construto teórico-metodológico do ISD. Primeiramente, são apresentadas pesquisas em LM e, em seguida, em LE.

#### 3.4.1. Exemplos de Trabalhos com a Escrita em LM com Base nos Princípios do ISD

Há diversas pesquisas sobre o trabalho com a escrita com base no ISD em LM tanto no Brasil quanto no exterior, especialmente na Suíça e em Portugal. São apresentados a seguir alguns exemplos, respeitando-se a ordem cronológica de quando foram desenvolvidas ou publicadas e não a relevância dentro do contexto da pesquisa.

Souza (2001), em sua pesquisa de doutoramento, investiga uma prática de letramento escolar com a utilização de diversos gêneros textuais. A pesquisa é longitudinal, fazendo-se um acompanhamento do desenvolvimento da escrita de um grupo de crianças da pré-escola à primeira série do ensino fundamental, desde a escrita inicial até a produção de textos de opinião. A conclusão da pesquisadora é que as crianças têm condições de produção de textos de opinião desde a fase inicial de letramento escolar.

Preocupada com as contribuições que as pesquisas em análise do discurso de gêneros textuais trazem ao ensino, Machado (2003) toma a resenha produzida por uma aluna e analisa as características formais do texto, o contexto em que seria possivelmente veiculada e a linguagem utilizada. A partir disso, afirma que o professor que conhece as características do gênero em estudo é capaz de, com base na análise das produções iniciais dos alunos, decidir que aspectos enfatizar e

preparar atividades que desenvolvam capacidades de linguagem voltadas para o gênero textual em estudo. Em outras abordagens, nem sempre esse trabalho é realizado, visto que a aprendizagem é tida como linear. Assim, aspectos abordados anteriormente são tidos como dados e dificilmente retomados.

Cordeiro e Azevedo (2004) ocupam-se das produções de narrativas de aventuras de alunos de terceira série. O trabalho é organizado em SDs e as produções dos alunos servem de parâmetro para a elaboração de atividades subsequentes. O artigo apresenta a análise de produções iniciais e finais de doze estudantes, que revela o desenvolvimento dos estudantes com relação à estruturação das ações nas narrativas e no uso e variedade dos organizadores textuais. As pesquisadoras finalizam defendendo o uso de SDs com base no ISD.

Guimarães (2004, 2005, 2006) desenvolve uma pesquisa de cunho longitudinal, na qual SDs foram empregadas com alunos do ensino fundamental. Nos três artigos, a pesquisadora expõe análises de resultados obtidos com o projeto, que busca englobar os aspectos apontados por Schneuwly e Dolz (2004): a) os conteúdos e conhecimentos veiculados pelo texto; b) as estruturas comunicativas comuns aos textos vistos como pertencentes ao gênero escolhido, dentro da sequência narrativa (que foi selecionada para o trabalho); e c) as configurações específicas das unidades linguísticas que compõem o texto. Os resultados revelam o desenvolvimento gradativo dos participantes e a utilização subsequente de conhecimentos previamente adquiridos nas produções. Por conseguinte, Guimarães (2006) conclui que

O trabalho desenvolvido comprovou a afirmação de Schneuwly (2002) de que se aprende a escrever a partir da apropriação de utensílios da escrita, no sentido vigotskiano de que essa apropriação permite transformar a relação com o próprio processo psíquico da produção de linguagem (GUIMARÃES, 2006, p.368-9).

A pesquisa de Gonçalves (2007) investigou de que modo a reescrita, realizada com o trabalho com SDs e o uso de listas de constatação, pode favorecer a proficiência em gêneros textuais específicos. O emprego de tal instrumento possibilitou que o aluno pudesse corrigir seu próprio texto e o de colegas, obtendo maior proficiência e eficiência comunicativa.

As pesquisas expostas exemplificam o trabalho a partir dos pressupostos do ISD e os resultados apontam o quanto um processo de ensino-

aprendizagem organizado e sistematizado em torno de gêneros textuais é efetivo. A escolha de gêneros apropriados à faixa etária, o conhecimento do gênero pelo professor possibilitado pela elaboração de modelos didáticos, a organização do trabalho em SDs, o uso de lista de constatação, a perspectiva de trabalho em espiral e de escrita como processo são elementos que contribuíram para os resultados positivos apontados pelas pesquisas. A seguir, exemplos de trabalho em LE a partir desse mesmo construto teórico-metodológico são apresentados.

#### 3.4.1.2 Exemplos de trabalhos com a escrita em LE com base nos princípios do ISD

O trabalho com gêneros textuais no ensino de LE, assim como em LM, pode ser compreendido como uma maneira de contribuir para o preparo dos aprendizes para agirem no mundo social. Segundo Lousada (2007), tal trabalho pode ser realizado sob duas perspectivas, a partir dos princípios do ISD: 1) como unidade de ensino (DOLZ; SCHNEUWLY, 1996), com a análise e a produção de textos encontrados no cotidiano; 2) como uma ferramenta (SCHNEUWLY, 1994), auxiliando o desenvolvimento das capacidades de linguagem a partir do momento em que são usadas na interação em diferentes situações sociais por meio dos textos produzidos. Baseando-se em tais princípios, a pesquisadora defende que “o gênero de texto se torna, assim, não apenas objeto e objetivo de estudo, mas também um meio para que o aluno possa desenvolver essas capacidades, que são necessárias em todas as outras produções textuais (LOUSADA, 2007, p.40)”.

Pesquisas com tal perspectiva teórico-metodológica com foco na escrita em LE são restritas. Alguns exemplos são os trabalhos de Cristovão e Torres (2006), Ferrarini (2006; [2009]) e Freitas (2007).

Voltadas à avaliação, Cristovão e Torres (2006) discutem a implantação de uma abordagem de gêneros textuais, com o uso de SDs, que procura engajar os alunos no processo de avaliação de seu próprio texto. A experiência foi realizada em um curso de Linguagem Escrita em nível de especialização em inglês e a conclusão a que chegaram é que quando os aprendizes têm consciência dos critérios de avaliação, tornam-se mais críticos da

sua própria produção e aptos a se engajarem em um processo de revisão eficaz. A proposta das autoras é colocar em prática a sugestão de Hedge de que os alunos participem desde a definição de critérios de avaliação. A metodologia adotada contribui para a melhoria dos textos e as autoras apontam alguns aspectos como relevantes nesse processo: valorização do conhecimento prévio dos alunos; centralização no objetivo estabelecido para cada tarefa e nas características do gênero textual em estudo; refação, revisão e avaliação colaborativa; leitura e escrita trabalhadas concomitantemente, uma colaborando para o desenvolvimento da outra.

Ferrarini (2006) relata a experiência com uma SD de produção escrita em torno de contos de fadas, que contou com o uso de lista de constatação, vista como uma forma de diálogo entre aluno e professor sobre o que seria avaliado nos textos, servindo ao primeiro como ferramenta para a produção do texto e ao segundo como meio de avaliação. No artigo, a pesquisadora analisa o material e os resultados obtidos. Para investigar o desenvolvimento dos participantes, Ferrarini analisa as primeiras e últimas produções, utilizando quadros, nos quais expõe a produção do aluno, as capacidades apresentadas e as inadequações para as primeiras produções e as melhorias presentes na versão final. Apesar dessas últimas produções ainda conterem inadequações linguísticas, a pesquisadora conclui que houve envolvimento dos alunos e melhoria, demonstrando que o trabalho com SDs e listas de constatação é mais produtivo e possibilita maior autonomia do que a abordagem a que estavam acostumados com o uso de livros didáticos. Acreditando nos resultados, Ferrarini está dando continuidade ao trabalho em sua pesquisa de mestrado, iniciada em 2007.

A pesquisa de Freitas (2007) objetiva a elaboração e a aplicação de uma SD com foco no gênero textual notícia. Os alunos participantes eram de sétima série de uma escola particular, acostumados com a abordagem comunicativa, adotada pela professora-pesquisadora desde a quinta série. Os resultados da pesquisa apontam um desenvolvimento com a mobilização das três capacidades de linguagem na produção da notícia. A pesquisadora conclui que tal perspectiva é mais significativa porque engloba as situações de produção e de circulação dos textos com a significação que nelas é forjada (ROJO; CORDEIRO, 2004). Além disso, leva à aprendizagem de aspectos da língua inglesa, “dentro de um contexto

mais amplo, o qual possibilita compreender o 'para quê', isto é, o objetivo daquela aprendizagem (FREITAS, 2007, p.247)".

Antes de finalizar, é necessário citar as dificuldades apontadas por Gazotti-Valim (2007) ao relatar uma experiência de elaboração e publicação de material didático com os princípios do ISD. Primeiramente, aponta a dificuldade de adaptação da proposta de trabalho com SDs para o ensino de LE, a qual exige maior ênfase na apresentação e consolidação especialmente da capacidade linguístico-discursiva, principalmente quando o objetivo é produção escrita. Outra dificuldade citada é o estranhamento por parte de professores e de pais do uso de material autêntico e do reduzido número de atividades gramaticais. A opção por incluir gêneros textuais de todos os agrupamentos propostos por Dolz e Schneuwly (1996; 2004) também gerou problemas com relação à adequação dos gêneros textuais à faixa etária dos aprendizes. Apesar das dificuldades, a pesquisadora conclui que esse trabalho apresenta resultados positivos.

As dificuldades apresentadas por Gazotti-Valim (2007) são relacionadas especialmente à adaptação a um novo paradigma, sendo a resistência natural aos seres humanos nesse processo. Dolz (2003) explica que o problema maior é o medo do desafio, da novidade, da promessa de resultados que não se podem alcançar.

Por outro lado, os exemplos de pesquisas realizadas em sala de aula com base nos princípios do ISD, em LM e em LE, ilustram que o trabalho com gêneros textuais de forma sistematizada é válido e traz resultados produtivos, especialmente por possibilitar o desenvolvimento do aprendiz para agir no mundo e não apenas a aprendizagem de aspectos linguísticos.

Com base em Hyland (2007), outras vantagens podem ser elencadas para o trabalho com gêneros na perspectiva adotada: 1) a necessidade de identificação e organização do ensino em torno das carências dos aprendizes nos contextos em que estão inseridos ou em que haja probabilidade de participarem; 2) a responsabilidade atribuída ao professor de criar andaimes para a aprendizagem e a criatividade, isto é, zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998), levando-o ao estudo dos gêneros a serem trabalhados e ao aumento de sua consciência, o que se reflete no trabalho em sala de aula; 3) a sistematização do ensino com foco em capacidades de linguagem, propiciando a percepção da relação entre gêneros de atividade e gêneros de texto; 4) a explicitação dos objetivos da

aprendizagem, engajando os aprendizes e tornando-os corresponsáveis pelo processo; 5) o acesso a padrões variados de textos e a compreensão de suas intenções e valorização dentro de determinada comunidade, contribuindo para a percepção das ideologias e interesses presentes na sociedade e o desenvolvimento da criticidade do aluno; 6) a contextualização do ensino em projetos, tornando a aprendizagem motivadora e significativa; 7) a percepção de escrita como processo e a aprendizagem como espiralada, propiciada pelas refacções e revisões dos textos bem como pelo retorno aos gêneros em momentos diversos do ensino; 8) o uso de instrumentos de apoio (SDs e listas de constatação, por exemplo) que permitam que o aluno avalie seu próprio desenvolvimento e contribua com o colega, em um processo colaborativo.

A contextualização dessa perspectiva em um projeto *pen pal*, caso da pesquisa, pode beneficiar a aprendizagem por torná-la motivadora aos aprendizes, levando-os ao desejo de progredir, de adquirir novas capacidades para se comunicar com mais efetividade e expressividade.

### 3.5 PROJETO *PEN PAL*: UMA POSSIBILIDADE DE TRABALHO

Difundida amplamente nas décadas de sessenta e setenta ligada à ideia de uma sociedade com melhor convívio social, a proposta de ensino-aprendizagem baseada em projetos pode favorecer a aprendizagem ao centrar-se em tema e tarefa, fruto de um processo de negociação entre os participantes (LEGUTKE; THOMAS, 1991).

A metodologia faculta o engajamento individual e coletivo a partir de objetivos e procedimentos estabelecidos por seus integrantes. Propicia também um trabalho experiencial e holístico, orientado tanto pelo processo quanto pelo produto. Phillips, Burwood e Dunford (2003) o definem como uma unidade de trabalho com começo, meio e fim, constituída de atividades interligadas com um objetivo em comum. Tratando especificamente de crianças, as autoras (PHILLIPS; BURWOOD; DUNFORD, 2003) argumentam favoravelmente à adoção de projetos por diversos motivos: colaboram para o desenvolvimento do aprendiz como um todo, isto é, para suas habilidades intelectuais, físicas, motoras e sociais e ainda sua autonomia;

encorajam o desenvolvimento emocional e pessoal; integram o conhecimento da língua com outras habilidades; são flexíveis.

Para Legutke e Thomas (1991), onze características são fundamentais para um projeto: 1) os temas devem derivar da realidade; 2) a aprendizagem ocorre quando os alunos se envolvem no projeto, participando de discussão, experimentação, reflexão e aplicação de ideias; 3) o projeto possui um plano de ação construído e negociado em constante mudança; 4) a aprendizagem é investigativa, podendo progredir de concepção para experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e novas ideias de projetos; 5) o trabalho é centrado no aluno, contribuindo para que ele próprio perceba aptidões específicas, interesses e talentos; 6) há cooperação; 7) há constatação individual e autonomia do aprendiz; 8) os produtos do projeto são partes integrantes do processo devido ao seu valor de uso e podem representar a natureza holística e multissensorial da aprendizagem que envolve cabeça, coração e mãos; 10) os envolvidos possuem múltiplos papéis; 11) o currículo é aberto e orientado pelo decurso do projeto.

No caso de LE, os autores (LEGUTKE; THOMAS, 1991) citam três tipos de projetos: 1) projetos de encontros (*Encounter projects*) que dão oportunidade ao aprendiz de fazer contato direto com falantes nativos; 2) projeto de textos (*Text projects*), quando textos de diferentes mídias são trabalhados; 3) projetos de correspondência (*Class correspondence projects*), que combinam elementos dos dois tipos anteriores ao possibilitar o encontro entre aprendizes de LE com diferentes culturas e com falantes nativos por meio de textos escritos com o objetivo específico de estabelecer trocas comunicativas entre aprendizes.

A pesquisa pode ser enquadrada no terceiro tipo, isto é, no projeto de troca de correspondências (*pen pal*). Ele ocorreu ao longo de um ano escolar e propiciou a comunicação com alunos norte-americanos, por meio de textos da esfera epistolar e receitas. Seu desenvolvimento possibilitou o trabalho com a compreensão e a produção escrita em um contexto social real e significativo, alinhando-se à perspectiva adotada nesse estudo, conforme apontado anteriormente.

A seguir, alguns exemplos de trabalhos com projeto *pen pal* são relatados.

### 3.5.1 Exemplos de Projeto *pen pal*

Nardi e Fontana (2003) desenvolveram um projeto de troca de correspondências entre aprendizes de espanhol de duas escolas municipais do ensino fundamental de Santa Catarina para ensinar o aprimoramento da escrita e da leitura. Alguns pressupostos embasaram a pesquisa: a) a aprendizagem da LE não pode se restringir à sala de aula; b) o gênero carta possibilita a realização de uma atividade prática interessante ao ato de escrever e ler; c) aprende-se a escrever escrevendo; d) “a aprendizagem de LE contribui para o desenvolvimento do aluno, oferecendo conhecimentos sobre a língua e outros, relacionados à cultura e ampliando o limite do aprendiz (NARDI; FONTANA, 2003, p.100).” Apenas a primeira produção foi corrigida e as demais foram trocadas livremente. O trabalho culminou em um encontro entre os grupos, que possibilitou o conhecimento de realidades diferentes e, assim, foi considerada uma experiência de vida. É perceptível que houve envolvimento e aprendizagem de um dos grupos (o outro grupo não deu continuidade ao projeto e as autoras apontam a imaturidade como principal obstáculo). Contudo, as pesquisadoras relatam que aprimoramentos poderiam ser feitos.

Fedderholdt (2001) expõe uma experiência bem-sucedida de troca de *e-mails* entre japoneses e dinamarqueses, estudantes do curso preparatório para a entrada na universidade. Os principais objetivos do curso foram: elevar a motivação para a escrita, dando aos alunos razões genuínas para escrever em um ambiente menos estressante; oferecer aos alunos a oportunidade de usar o inglês como língua franca e perceber como aprendizes de outros países usam tal língua; aumentar a consciência cultural dos estudantes; familiarizar os alunos com o uso de *e-mails*; e, conseguir vantagem do imediatismo desse gênero textual.

Santos (2005) relata um intercâmbio que “teve como objetivo principal possibilitar o estudo da influência cultural e tecnológica na educação”. Os envolvidos foram professores e alunos brasileiros e norte-americanos de séries iniciais. O projeto foi realizado em três meses e meio e contou com apresentação em *Power point* com informações sobre os países envolvidos e fotos dos participantes. Houve vídeoconferência, conversa em MSN do grupo todo e troca de cartas, tendo sido algumas enviadas por correio e outras escaneadas e impressas. As produções

dos alunos eram guiadas, seguindo-se um modelo, como, por exemplo, o preenchimento de lacunas em que se falava algo sobre a família e a produção de um desenho em um espaço reservado para isso. A pesquisadora afirma que houve troca cultural e motivação por parte dos alunos com as trocas efetivadas.

Silva, Lombardi e Paula (2008), por sua vez, descrevem o gênero *e-mail* pessoal em inglês escrito por *key pals* de diferentes países. Apesar de incluir a linguagem e as convenções formais utilizadas, a pesquisa foca os aspectos sociais e culturais do gênero. Para alcançar seus objetivos, a análise foi dividida em três etapas, contemplando: 1) propósitos comunicativos, temas frequentes, relação entre participantes, existência de uma compreensão responsiva ativa por parte deles, preocupação em seguir as convenções do gênero e ainda a existência ou não de uma comunidade discursiva; 2) características formais relacionadas à linguagem do gênero; e 3) aspectos que dizem respeito à comparação com certas peculiaridades da carta e do bilhete. As conclusões apontam que duas de suas principais características são seu caráter híbrido e sua informalidade. Com relação ao *e-mail* resposta, os participantes demonstram ser capazes de responder aos propósitos comunicativos do interlocutor ao reagir ao que receberam de forma ativa, manifestando opiniões, buscando complementar informações, aceitando ou refutando o que lhes foi apresentado. Logo, as pesquisadoras afirmam que a interação se configura como um processo de compreensão responsiva ativa entre *pen pals* (SILVA; LOMBARDI; PAULA, 2008), na qual cada mensagem eletrônica produzida e enviada visa à resposta de seu interlocutor.

Salvarinas e Wu (s.d.) incentivam o trabalho com projetos dessa natureza porque escrever cartas é um forte veículo para engajar os estudantes em um processo de escrita autêntica, levando-os a refletir sobre suas próprias experiências e organizar e expressar seus pensamentos de maneira clara e concisa. No manual que produziram, *Alpha's pen pals*, os autores enfatizam a possibilidade de satisfação pelo recebimento de respostas (SALVARINAS; WU, s.d.). A escrita é compreendida como processual. Entretanto, os autores pressupõem que os alunos têm condições de produzir seus textos e, em seguida, revisá-los sem que haja qualquer discussão para isso. Outro aspecto questionável é a falta de ênfase ao contexto e às características discursivas do gênero, o que sugere que os participantes se atenham à língua, contemplando ortografia, pontuação, uso apropriado de letras maiúsculas e gramática. Criticar tal abordagem não significa

dizer que tais elementos não devem ser contemplados, mas sim que não são os únicos.

Almeida (s.d.) relata uma experiência de trabalho com cartas pessoais em um contexto escolar, criado para que as alunas utilizassem o conteúdo visto em uma aula de Biologia sobre DST. Para isso, a professora escreveu uma carta, denominada por ela *carta-modelo*, tendo como enunciador uma prima de São Paulo, que se apresenta em situação difícil e pede ajuda porque pensa que pode estar grávida e com uma DST. Tal carta-modelo é constituída por perguntas retóricas em uma tentativa de garantir que as alunas utilizem o conteúdo da aula anterior nas respostas, o que acabou resultando em cartas anônimas com discurso conteudístico (ALMEIDA, s.d., p.1413). Tal resultado demonstra que a fabricação de textos para fins específicos pode acarretar resultados diferentes dos esperados, criando situações distantes de contextos reais em que os textos circulariam.

Zardini e Costa (2007) expõem, em uma comunicação oral, uma experiência de projeto *pen pal* de caráter extraoficial, no qual os alunos frequentavam aulas no contraturno para participarem. Os autores consideram as produções excelentes, porém, não apresentam qualquer exemplo.

O site  
 <[http://kidsactivities.suite101.com/article.cfm/writing\\_a\\_letter\\_to\\_a\\_penpal](http://kidsactivities.suite101.com/article.cfm/writing_a_letter_to_a_penpal)> traz algumas sugestões de temas para a escrita de cartas para *pen pal* e salienta que as cartas devem ser amigáveis e casuais e englobar notícias da localidade do escritor. Outros *sites* sugerem possibilidades de desenvolvimento de projetos e instruções para a escrita das cartas, apresentando as partes necessárias e o que se insere em cada uma delas. Englishplus (< <http://englishplus.com/grammar/00000143.htm> >), por exemplo, foca aspectos gramaticais, o que não garante que os objetivos comunicativos sejam alcançados.

A exposição relatou projetos de diferentes naturezas com objetivos diversos. Na maioria dos casos, resultados positivos foram apontados, corroborando a concepção de que o trabalho com correspondências facilita o engajamento dos aprendizes em um processo significativo. Apesar de instaurado com fins didáticos, o desenvolvimento de projetos em contextos não-fictícios de troca de correspondências possibilita a prática de linguagem verdadeira e faz que se considere que os textos de fato são produzidos para efetivar comunicação com interlocutores reais.

Por outro lado, a contextualização fabricada e a ênfase em aspectos linguísticos de algumas experiências apresentadas podem acarretar resultados diferentes dos esperados, por obscurecer o foco principal de projetos dessa natureza, que é a possibilidade de comunicação efetiva com interlocutores reais, levando à aprendizagem da língua de forma contextualizada. Dessa maneira, na pesquisa, a abordagem interacionista sociodiscursiva é defendida ao pregar que o contexto determina a comunicação e deve servir de parâmetro para a seleção de itens a serem ensinados.

## CAPÍTULO 4

### METODOLOGIA

*“O professor (seja ele quem for) deve ser antes de tudo um pesquisador. [...] Ser pesquisador é ser um aprendiz atento a tudo a todo instante (CAGLIARI, 1992, p.1).”*

Neste capítulo, o tipo de pesquisa realizada é exposto bem como os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados para sua análise. Além disso, o contexto é descrito, incluindo o ambiente escolar, os participantes e o material usado.

#### 4.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa tem natureza longitudinal e cunho participativo e intervencionista - professor-pesquisador como participante da pesquisa e mediador do processo ensino-aprendizagem (CAGLIARI, 1992). Dessa forma, configura-se como etnográfica denominada pesquisa-ação ou pesquisa intervencionista (ANDRÉ, 1995). Tem como características o contato direto do pesquisador com a situação investigada, no papel de professor, e o envolvimento de um plano de ação, que se baseia em objetivos (desenvolver a escrita para se comunicar com *pen pals*), em um processo de acompanhamento e constatação da ação (coleta das produções dos alunos e planejamento do material de acordo com o desenvolvimento dos participantes) e no relato concomitante do processo.

Sua abordagem é qualitativa, porque tem perspectiva holística (ANDRÉ, 1995), isto é, procura compreender e interpretar os dados globalmente, considerando o contexto e as produções dos alunos de forma processual. Como subsídio à análise qualitativa, uma fase quantitativa é realizada para organizar e

explicitar os dados. O referencial teórico e a metodologia contribuem para que o distanciamento do contexto seja alcançado e o cunho científico mantido.

#### 4.2 DIMENSÕES A SEREM INVESTIGADAS

Segundo André (1995), a investigação etnográfica escolar abrange ao menos três dimensões que, em uma tentativa de partir do contexto mais amplo para o micro, são apresentadas aqui da seguinte maneira: 1) a sociopolítica/cultural (contexto mais amplo, isto é, determinantes macroestruturais da prática educativa); 2) a institucional ou organizacional (contexto da prática escolar, que engloba formas de organização do trabalho pedagógico; estruturas de poder e de decisão; níveis de participação dos agentes; recursos humanos e materiais); 3) a instrucional ou pedagógica (objetivos e conteúdos de ensino; interações; atividades; material didático; formas de comunicação; avaliação; características individuais dos envolvidos (professor e alunos) e condições específicas em que se dá a apropriação dos conhecimentos). Em perspectiva sociointeracionista discursiva, tais dimensões são compreendidas como contexto sócio-histórico e apontadas como essenciais para a compreensão da situação de comunicação e a análise mais exata de textos propriamente ditos (MACHADO; BRONCKART, prelo).

##### 4.2.1 Dimensão Sociopolítica/Cultural

A dimensão sociopolítica/cultural inclui o contexto de prática escolar, que envolve: formas de organização do trabalho pedagógico; estruturas de poder e de decisão; níveis de participação dos agentes; recursos humanos e materiais (ANDRÉ, 1995). De forma breve, a situação do ensino de LEs no Brasil, em Santa Catarina e, especialmente, em Joinville é apresentada. Em seguida, são resumidos os documentos oficiais, vigentes no momento em que a pesquisa se realizou.

Conforme apontado no capítulo de contextualização (capítulo 1), as LEs modernas no Brasil nunca obtiveram espaço privilegiado e seu ensino é

institucionalizado como obrigatório somente com a aprovação da LDB da Educação Nacional - Lei no. 9394 de 20/12/96, sendo que a legislação pertinente, até então, limitava-se a recomendar a inclusão de LE na grade curricular. Assim, apenas com a aprovação da lei foram abertos espaços para a discussão do ensino-aprendizagem de LEs.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), a disciplina ainda não recebe a atenção necessária no estado, sendo a mesma realidade da maioria dos estados brasileiros. O documento assinala que a língua inglesa deve estar em pé de igualdade com as demais disciplinas do contexto escolar, considerando-se que sua aprendizagem é parte integrante do processo educacional (SANTA CATARINA, 1998). Até a década de oitenta, apenas a língua inglesa é ofertada como LE. Apesar de ainda ser a língua predominante, há uma ampliação na oferta a partir dessa década, com o estabelecimento de parcerias com universidades e governos de diferentes países. Tal medida procura atender melhor a formação étnica dos catarinenses (SANTA CATARINA, 1998).

Em Joinville, a implantação das primeiras escolas com ensino de quinta a oitava série é realizada em 1975, quando a língua inglesa é ofertada em caráter curricular. Em 2001, seu ensino é expandido, com a introdução do idioma nas séries iniciais do ensino fundamental, primeira a quarta série. Porém, em 2003, o governo opta por mantê-lo de segunda a oitava série devido a dúvidas com relação à interferência da LE no processo de aprendizagem da leitura e da escrita em LM (JOINVILLE, 2008). Considerando a descendência da região, algumas escolas ofertam a língua alemã como obrigatória ou opcional. O francês e o italiano também são oferecidos, de forma optativa, desde 2001 e 2004, em parceria com a Aliança Francesa e o Círculo Italiano respectivamente.

Três documentos oficiais, de âmbitos nacional - PCN (1998), estadual - Proposta Curricular de Santa Catarina (PC-LE-SC) (1998) e municipal - Proposta Curricular de Joinville (PC-LE-J) (2002) regiam o trabalho educacional com LE no momento em que a pesquisa se desenvolveu. A seguir, um quadro com um breve resumo das orientações dos três documentos pode ser visualizado.

	PCN-LE	PC-LE-SC	PC-LE-J
<b>Definição de linguagem / Língua</b>	Sócio-histórica, ou seja, construída por indivíduos inseridos em determinado contexto	Histórico-cultural, linguagem como forma de comunicação social e língua como espaço em que o contato humano se estabelece por meio da troca de experiências e de conhecimentos.	Cognitivista, independente de questões pragmáticas.
<b>Abordagem de ensino</b>	Sócio-histórica-interacional	Sócio-histórica-interacional	Comunicativa
<b>Objetivos do ensino de LE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as LEs e seus papéis em nossa sociedade e no mundo;</li> <li>- Usar uma LE possibilitando um maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;</li> <li>- Ter acesso a conhecimentos construídos em diferentes partes do mundo;</li> <li>- Construir conhecimento sistêmico e conhecimento de como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação;</li> <li>- Construir consciência linguística e crítica dos usos que se fazem da LE que está aprendendo;</li> <li>- Valorizar a leitura;</li> <li>- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar o universo cultural do aluno;</li> <li>- Desenvolver no aluno estratégias importantes para o desenvolvimento do pensamento e a aquisição do conhecimento sistematizado;</li> <li>- Possibilitar o questionamento da própria identidade já que aprender uma LE é apropriar-se do outro;</li> <li>- Ampliar as possibilidades dos alunos de entrarem na rede (Internet), aumentando o interesse pessoal no aprendizado de LE.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as LEs e seus papéis em nossa sociedade e no mundo;</li> <li>- Usar uma LE possibilitando um maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;</li> <li>- Ter acesso a conhecimentos construídos em diferentes partes do mundo;</li> <li>- Construir conhecimento sistêmico e conhecimento de como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação;</li> <li>- Valorizar a leitura;</li> <li>- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.</li> <li>- Utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas.</li> </ul>
<b>Foco da aprendizagem</b>	Leitura e escrita	Leitura e escrita	Oralidade
<b>Conteúdo</b>	A serem definidos considerando os conhecimentos de mundo dos alunos, de tipos de texto, sistêmicos e atitudinais. O texto deve ser regulador do trabalho, com temas centrais norteadores, os quais se articulam com os temas transversais.	A serem definidos a partir dos textos a serem trabalhados.	Funções comunicativas, vocabulário e gramática estipulados para cada série

**Quadro 9** - Resumo das propostas dos documentos oficiais

O ensino do inglês nas escolas municipais de Joinville segue, desde 1990, a abordagem comunicativa e prioriza o desenvolvimento da oralidade.<sup>17</sup> Em 2006, o livro didático *Great!* é comprado para servir como instrumento facilitador do ensino.

Devido ao contexto de pesquisa e às minhas convicções teórico-metodológicas, o processo ensino-aprendizagem esteve focado na compreensão e na produção escrita para possibilitar a participação no projeto de troca de correspondências, não seguindo, portanto, a proposta do município. Ademais, os pressupostos do ISD foram adotados e o material utilizado foi elaborado por mim como professora-pesquisadora com base nesse arcabouço teórico.

#### 4.2.2 Dimensão Institucional ou Organizacional (Contexto Escolar e sua Organização)

A dimensão contempla o microcontexto e sua organização. A pesquisa foi realizada na Escola Municipal “Valentim João da Rocha”, em Joinville, Santa Catarina. A instituição foi criada no dia 28 de fevereiro de 1983 e localiza-se no Vila Nova, um bairro de classe média-baixa/ baixa. No início, suas instalações eram em um prédio de madeira doado pela prefeitura, que contava com duas salas de aula, secretaria, cozinha, toalete e uma pequena área coberta. A necessidade de ampliação fez com que a comunidade doasse material e mão-de-obra para a reforma do prédio. Desde então, a escola tem passado por reformas aumentando seu potencial de atendimento à comunidade.

No momento em que a pesquisa foi realizada, a instituição atendia aproximadamente mil e quinhentos estudantes, de primeira a oitava série. Suas instalações eram amplas e bem cuidadas, contando com dezoito salas de aula, uma sala informatizada, biblioteca, praça de leitura, quadra de esportes, pátio com mesas para o lanche e mesas de tênis de mesa, sala de educação física, quadra, cozinha, auditório, secretaria, salas da direção, supervisão, orientação e atividades

---

<sup>17</sup> A nova proposta, de 2008, propõe a manutenção do foco na oralidade nas séries iniciais, por meio de atividades lúdicas e com o uso de expressão corporal, e a introdução do trabalho com gêneros textuais nas séries finais (JOINVILLE, 2008).

complementares e reforço, toaletes para os professores, toaletes masculinos e femininos para os alunos em todos os blocos e bebedouros. Havia uma ampla área aberta, com jardins e árvores, em uma das quais se localizava a praça de leitura, que também era usada para trabalhos em grupo. O quadro de funcionários era de setenta e quatro pessoas, composto por quarenta professores, uma diretora, uma auxiliar de direção, duas coordenadoras, duas supervisoras, uma bibliotecária, uma coordenadora de atividades especiais, duas professoras responsáveis pela sala informatizada, três secretárias, nove serventes, quatro merendeiras, dois vigias e um servidor braçal.

Quanto à estrutura das salas, estas eram salas-ambiente razoavelmente espaçosas e arejadas, com quadro branco e de giz e armários. As paredes eram usadas para a criação de murais das disciplinas.

Na sala de inglês, especificamente, havia um armário que servia de biblioteca, no qual eram disponibilizados aos alunos praticamente todos os materiais da escola nesta língua, incluindo-se livros, revistas, gibis e dicionários. Os alunos eram organizados de maneira diferente do que nas demais, ficando praticamente o tempo todo em duplas ou grupos. Havia momentos em que se dispunham em forma de U para que houvesse maior comunicação. Assim, o local era favorável à interação, com a oportunidade de troca de ideias entre os alunos na realização das atividades, mesmo que individuais, como no caso da escrita da carta. Procurando seguir os pressupostos de Vygotsky (1998), a atmosfera era criada em busca de favorecimento da aprendizagem com o incentivo da troca de informação e de conhecimento, sendo que pares mais desenvolvidos tinham a possibilidade de colaborar com seus colegas o tempo todo. Tais características eram condizentes com a filosofia da escola que, segundo a Proposta Políticopedagógica, pretendia buscar excelência no processo de ensinar e aprender, ser reconhecida por sua estrutura e assegurar a qualidade no processo educativo, conforme mostra o quadro a seguir.

Missão	Visão	Objetivos
<p>Buscar a excelência no processo de ensinar e aprender promovendo a conquista dos ideais de convivência e o desenvolvimento do pensamento criativo que leve o aluno a enfrentar desafios de forma responsável junto à sociedade.</p>	<p>Ser uma escola reconhecida pela estrutura capaz de contribuir para a formação de indivíduos com competências e habilidades desenvolvidas através de ações pedagógicas e de um ambiente acolhedor, respeitado e comprometido com o ensino e a aprendizagem e que conduza o aluno à compreensão de valores éticos de acordo com os quais pudesse vivenciar o pleno exercício da cidadania respeitando e convivendo com as diferenças.</p>	<p>Assegurar a qualidade no processo educativo, oportunizar ao aluno o conhecimento de si mesmo, sua importância dentro do grupo para conviver harmoniosamente com a pluralidade, desenvolver o hábito e o prazer pela leitura, manter a escola limpa e organizada.</p>

**Quadro 10** - Filosofia da Escola Municipal Valentim João da Rocha

#### 4.2.3 Dimensão Instrucional ou Pedagógica

A dimensão engloba os objetivos e conteúdos de ensino bem como as características dos participantes, as interações e o material didático. Ela está subdividida em três partes, quais sejam: 1) os envolvidos (professora-pesquisadora e alunos); 2) o projeto *pen pal*, os objetivos e os conteúdos de ensino; e, 3) o material usado.

##### 4.2.3.1 Os participantes

A turma em que a pesquisa foi desenvolvida era uma sétima série constituída por aproximadamente trinta e dois alunos, divididos em quatorze meninos e dezoito meninas, com em média treze anos, dois dos quais estavam cursando a sétima série pela segunda vez. Nenhum estudante havia sido reprovado nas séries iniciais por terem participado do denominado ciclo, uma tentativa de trabalho em que nenhum aluno poderia ser reprovado, mesmo que não tivesse condições de acompanhar a série seguinte, com a crença de que em algum momento ele se desenvolveria o suficiente para seguir o grupo. Essa é a explicação encontrada - por professores que trabalhavam na escola há algum tempo - para as dificuldades que as turmas de sétima série de 2006 apresentavam, tanto

relacionadas à aprendizagem quanto à maturidade, compromisso, disciplina, interesse, tomando-se por base que tal comportamento não é o usual para a série.

Os estudantes haviam tido a disciplina de inglês desde a segunda série, quando foi inserida nas séries iniciais. Nesses cinco anos, as professoras haviam adotado a abordagem comunicativa, seguindo a Proposta Curricular de Joinville, tentando cumprir os conteúdos propostos para cada série. Desse modo, a experiência que tinham era com funções comunicativas e vocabulário, tais como: cores (*What's your favorite color?*); números (*How old are you?*); meses do ano (*When's your birthday?*); descrição física (*What do you look like?*).

O conhecimento dos alunos com relação à língua era relativamente semelhante, havendo alguns que cursavam ou haviam frequentado aulas de inglês extracurriculares, na sua maioria em um instituto de idiomas próximo à escola. Pelo material mostrado por eles, é possível afirmar que o programa da instituição era diferenciado para alunos de escolas públicas da cidade, com foco em vocabulário, gramática, tradução e memorização de alguns diálogos.

Com relação especificamente às alunas cujos textos estão sendo analisados, todas elas eram consideradas pelo corpo docente como comprometidas com a aprendizagem, eram responsáveis e interessadas e demonstravam empatia com o projeto, com diferenças entre elas, obviamente. A maturidade, o compromisso com os estudos, o interesse pela língua inglesa, a facilidade com o idioma são alguns fatores nos quais era possível notar diferenças. Para citar alguns exemplos relevantes para este estudo, a impressão que tenho como professora-pesquisadora é que a aluna Raquel apresentava maior facilidade com o idioma enquanto as demais tinham tendência a utilizar a tradução literal. Além disso, as alunas Raquel e Carla eram as mais maduras dentre elas, apresentando maior autonomia em relação à aprendizagem. As alunas Maryane e Thays eram dependentes da professora, e a aluna Fernanda procurava trabalhar dentro do que era pedido contando com a colaboração dos colegas e da professora apenas quando necessário. A aluna Melissa apresentou oscilações de interesse ao longo de 2006. Seu histórico na escola, porém, era de uma aluna estudiosa e responsável. Todas elas tinham afinidade com a língua e com a professora.

Quanto à professora-pesquisadora, ela é formada em Letras, pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP/Assis), mestre em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL/Londrina) e doutoranda

pelo mesmo programa. Sua experiência como professora na época era de sete anos, tendo trabalhado em instituto de idiomas, escola regular de primeira a oitava série e graduação, com os cursos de Letras, Web Design e Administração. Também participava do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, cujo objetivo geral é a discussão do arcabouço teórico do ISD, e do projeto de extensão universitária Elaboração de Materiais Didáticos, cujo objetivo geral era a produção conjunta de material didático para os ensinos fundamental e médio.<sup>18</sup>

Tratando-se das aulas, eram duas semanais, com quarenta e cinco minutos de duração. Em um primeiro momento, a agenda era construída pelo grupo, que respondia às seguintes questões: “*What’s the date today?*” “*What’s the weather like?*”. Após a colocação de tais informações, as atividades a serem realizadas e seus objetivos eram listados e copiados pelos alunos, para registro. Essa é uma norma da escola que serve para que todos possam acompanhar o desenvolvimento das aulas, incluídos os pais. Durante a cópia, a chamada era realizada para que, então, as atividades didáticas fossem iniciadas, o que, muitas vezes, era feito com a realização de um jogo rápido para lembrar o que havia sido visto na aula anterior, para corrigir deveres de casa ou praticar vocabulário.

#### 4.2.3.2 O projeto *pen pal*, os objetivos e os conteúdos de ensino

Os objetivos traçados para as sétimas séries foram estabelecidos em vista da possibilidade de participação em um projeto de troca de correspondência com estudantes norte-americanos de Chesapeake (Virgínia), cidade-irmã de Joinville. As duas cidades desenvolvem parcerias em diferentes áreas (cultura, saúde, negócio, etc.), sendo proposto para a educação o projeto de troca de correspondências entre alunos de escolas públicas. Tal atividade visa possibilitar a amizade entre os participantes, a troca de informações culturais, o enriquecimento cultural, a compreensão e o respeito. Também procura motivar a leitura e a escrita em situações reais e, para os alunos brasileiros, cria a necessidade de utilização da LE que estão aprendendo para a comunicação.

---

<sup>18</sup> Ambos os grupos eram coordenados pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão, na Universidade Estadual de Londrina.

Em 2005, como professora de sétima série, eu havia tido tal experiência de trabalho. Naquele momento, as cartas foram distribuídas entre os alunos para que as lessem e escrevessem as respostas, de forma livre, podendo tirar dúvidas com relação à língua quando conviesse. Foi perceptível, então, a necessidade de trabalho sistematizado para que a produção dos textos atingisse seus objetivos comunicativos, já que as dificuldades enfrentadas não se restringiam à língua, o que evidenciava que o enfoque em funções e vocabulário não seria suficiente para a participação bem-sucedida.

Com base nessa experiência, em 2006, o trabalho foi planejado em torno de gêneros textuais escolhidos a partir de consulta aos alunos brasileiros, buscando-se, com isso, explorar textos interessantes a eles. Além dessa seleção, dois outros gêneros foram adicionados, como parte do planejamento da escola. Desse modo, regras de socialização e regras de jogos foram abordadas no início do primeiro e do segundo semestres respectivamente, com o objetivo principal de desenvolver os conteúdos atitudinais de valorização de direitos e deveres e de respeito a regras. No quadro a seguir, é possível visualizar o planejamento, dividido em conteúdos conceituais e atitudinais, conforme exigência da escola:

<b>Conteúdos Conceituais divididos em:</b>			
<b>Gênero Textual</b>	<b>Aspecto linguístico-discursivo</b>	<b>Léxico relacionado a</b>	<b>Conteúdo Atitudinal</b>
Regras de Socialização (Cartaz com Regras)	Comandos (uso de imperativo, tais como: <i>listen; Don't disturb</i> )	Regras	Valorização de direitos e deveres
Carta e <i>E-mail</i> de apresentação	Referência Textual	Apresentação pessoal	Valorização de amizade entre diferentes povos; Compreensão e respeito às diferenças culturais
Instrução de Jogos	Comandos (revisão de uso de imperativo)	Jogos	Valorização de regras e normas
Carta-resposta e <i>e-mail</i> resposta	Presente do indicativo X Pretérito perfeito	Acontecimentos	Aproximação de pessoas de diferentes culturas
Receitas	Comandos (para dar instruções)	Receitas (ingredientes, quantidades, verbos)	Troca cultural
Cartão Postal	Ordem dos adjetivos, revisão do presente do indicativo e pretérito perfeito.	Descrição de lugares, tempo, verbos referentes à viagem.	Valorização de nossa cidade e também de lugares diferentes

**Quadro 11** - Conteúdos Conceituais e Atitudinais das sétimas séries

Ao longo do ano, a primeira tentativa de projeto não foi bem sucedida, o que acarretou algumas mudanças no planejamento. Para dar início a um novo projeto, sem que se tornasse desmotivador, foi sugerida a produção de arquivos visuais como forma de apresentação pessoal. Ao longo do trabalho, a organização e a criatividade foram valorizadas e a autonomia no uso de recursos informatizados foi possibilitada. Com relação a aspectos da língua, o presente do indicativo foi estudado e léxico relacionado à apresentação pessoal e preferências.

O acréscimo de tal gênero textual ao planejamento e o tempo maior do que o previsto despendido em algumas SDs inviabilizou o trabalho com cartões postais no final do ano letivo. A solução encontrada para a finalização do projeto de forma rápida foi a substituição por cartões de Natal, que seriam produzidos em parceria com a professora de artes. A criatividade individual seria incentivada e expressões úteis trabalhadas.

Tais mudanças demonstram que é possível contar com a colaboração dos alunos na tomada de decisões, porém, em alguns momentos é papel do professor tomá-las para possibilitar a aprendizagem e a progressão.

#### 4.2.3.3 O material didático utilizado

Tendo-se o projeto como contexto e os pressupostos do ISD como princípio, era indispensável desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para a compreensão e produção dos textos a serem trocados. As concepções teóricas adotadas acarretaram a decisão da organização do trabalho em SDs<sup>19</sup>, que foram elaboradas pela professora-pesquisadora e revistas com a colaboração do grupo de desenvolvimento de material didático da UEL, já mencionado.

Tomando em consideração tal proposta, a escrita foi trabalhada de forma processual. Desse modo, os alunos foram incentivados a fazer alterações em seus textos ao longo do processo. Em alguns casos, foi sugerido que os reescrevessem; em outros que fizessem correções para que a tarefa não ficasse

---

<sup>19</sup> Com o objetivo de mediar a aprendizagem de operações de linguagem voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (SCHEUWLY; DOLZ, 2004), como apresentado no capítulo 3.

cansativa. Todas as produções foram fotocopiadas ao longo do ano escolar para que fosse possível acompanhar, de forma longitudinal, a evolução da escrita em inglês dos gêneros estudados. Em outro momento, ainda neste capítulo, os procedimentos adotados para a análise dos textos são apresentados.

Além do desenvolvimento da escrita, havia a preocupação com a compreensão escrita para que os alunos pudessem entender os textos recebidos. Outra preocupação era com questões educacionais e afetivas. Nesse sentido, a primeira SD desenvolvida, intitulada *Knowing each other and stablishing rules*, por exemplo, não tinha como foco o projeto, mas sim a criação de um ambiente agradável e amigável, com regras a serem cumpridas. O período foi importante para que a professora-pesquisadora pudesse conhecê-los e compreendê-los, o que subsidiou a produção do segundo material.

Além desse trabalho, a outra SD sem relação direta com o projeto, intitulada *Studying rules of games*, foi aplicada no início do segundo semestre letivo e objetivou resgatar a reflexão sobre a importância de regras, já que os alunos estavam apresentando problemas de indisciplina e a escola toda, incluindo-se todos os professores, a direção e a supervisão, estava buscando maneiras de conscientizá-los e motivá-los para o estudo.

Também foram realizadas atividades planejadas pela escola, que eram efetuadas por toda a instituição concomitantemente. Um exemplo foi o projeto de criação de painéis sobre os países participantes da copa do mundo (que ocorreu naquele ano), para o qual diversas aulas foram cedidas a fim de que os alunos pudessem planejar um painel único da sala e produzi-lo. Por conseguinte, tanto no primeiro semestre quanto no segundo, uma SD sem foco no projeto foi aplicada e algumas aulas foram utilizadas para a realização das atividades da escola. Na confecção desses painéis, os alunos participantes da pesquisa utilizaram os conhecimentos adquiridos anteriormente nas aulas de inglês e produziram arquivos visuais sobre os países.

O projeto *pen pal* propriamente dito contou com cinco SDs. Os alunos foram motivados à participação no primeiro dia de aula, quando o planejamento dos textos a serem trocados foi estabelecido com sua colaboração, conforme já apresentado. Ademais, *e-mails* seriam trocados entre os grupos, porque os norte-americanos não poderiam escrever *e-mails* individuais. Isso pelo fato de as escolas estarem em um processo de conscientização sobre a pedofilia infantil na rede e o

uso da *Internet* estar sendo controlado, não sendo viável, por isso, a troca de *e-mails* ao invés de cartas.

Feito o planejamento, o trabalho foi iniciado com a SD *Searching for new friends*. Entretanto, após as primeiras cartas terem sido enviadas, a escola participante desistiu do projeto, tendo como justificativa a rigidez nos prazos de trabalho do conteúdo programático estabelecido pelo município, o que dificultava o trabalho com um projeto extra.

Conforme citado anteriormente, foi necessário o estabelecimento de um novo contato e o reinício do projeto, com a troca de arquivos visuais. A princípio, esses textos seriam produzidos na sala informatizada e publicados na *Internet*. Porém, duas dificuldades surgiram. A primeira foi a recusa da escola norte-americana de trabalhar com a *Internet* mesmo que durante as aulas, pelo motivo explicitado acima. Além disso, a sala informatizada apresentou algumas restrições, quais sejam: a necessidade de trabalho em duplas; a exigência, por parte da professora da sala de uso do programa *Word*; e a restrição das figuras disponibilizadas por ela, o que dificultava a criatividade dos alunos e a expressão de sua personalidade, características imprescindíveis ao gênero textual. Desse modo, mais aulas do que as planejadas foram utilizadas, porque, insatisfeitos com os arquivos visuais informatizados, os alunos solicitaram a oportunidade de produção de outro arquivo no qual pudessem se expressar mais livremente. Assim, duas aulas lhes foram cedidas para que isso fosse realizado.

Outra dificuldade a ser mencionada foi a falta de trabalho em conjunto com outras disciplinas. Apesar de todos os professores terem conhecimento do projeto *pen pal* com a cidade norte-americana e a professora-pesquisadora sugerir parceria, nenhum professor se interessou em participar nem trabalhar algo relacionado ao projeto, talvez pela representação de que é um contexto que envolve a língua inglesa e, portanto, deve ser explorado exclusivamente em tal disciplina. No momento de produção dos cartões de Natal, por exemplo, foi feito um acordo com a professora de arte, o de que a parte artística dos cartões seria explorada em suas aulas e a parte escrita seria produzida durante as aulas de inglês. Todavia, o trabalho artístico não foi realizado, alegando-se como justificativa a falta de tempo, e o trabalho todo teve que ser realizado nas aulas de inglês.

Os apontamentos feitos revelam que, apesar de um planejamento ter sido feito no início do ano, alterações foram realizadas ao longo do processo devido às necessidades surgidas, cabendo ao professor tomar decisões para que o processo ensino-aprendizagem fosse possibilitado.

Contextualizada a pesquisa, a seguir, as SDs analisadas são descritas.

#### 4.2.3.3.1 As Sequências didáticas (SDs)

Conforme citado, o ISD embasou a produção de todo o material utilizado. Dessa forma, foi organizado em SDs em torno dos gêneros textuais selecionados. Tanto a compreensão quanto a produção escrita foram trabalhadas e houve a preocupação com a criação de atividades integradas que favorecessem a apreensão de capacidades de linguagem necessárias para agir nos contextos em foco.

As atividades propostas foram variadas, incluindo-se: discussão do contexto de produção; reconhecimento do *layout*; identificação de informações; compreensão do texto; colocação do texto em ordem; discussão; interpretação; questionamento; posicionamento; estudo de léxico com busca de palavras no texto e em dicionário, organização de vocabulário por tema, relacionamento de palavras a figuras ou a seu correspondente em língua portuguesa, jogos; explanação linguístico-discursiva, prática de tais aspectos com a identificação em textos, produção de enunciados; elaboração de lista de constatação, etc.

Os textos eram produzidos de forma contínua, havendo uma produção diagnóstica no início da SD e propostas de revisão, adição e reescrita até chegar à versão final. Listas de constatação foram feitas pelo grupo para guiar a revisão tanto do próprio texto quanto das produções dos colegas, no intuito de contribuir para o trabalho colaborativo, o desenvolvimento da conscientização e da autonomia, a avaliação do processo tanto pelo professor quanto pelos próprios alunos.

Utilizando-se como critério de seleção de dados a relevância dentro do contexto, os gêneros carta de apresentação e carta-resposta foram escolhidos

para serem analisados. Dessa forma, as SDs *Searching for new friends* e *Answering a letter* constituem o corpus da pesquisa.

#### 4.2.3.3.1.1 *Searching for new friends*

Para propiciar o início da troca de correspondências entre os brasileiros e os norte-americanos, a primeira SD, intitulada *Searching for new friends* e disponível no anexo 1, foi produzida em torno do gênero textual carta de apresentação, tendo quatro objetivos ilustrados na Figura 7.



**Figura 7-** Objetivos da SD *Searching for new friends*

Conforme o título sugere, seu principal objetivo era mediar a aprendizagem de operações de linguagem voltadas para o desenvolvimento de capacidades de linguagem (SCHNEULWY; DOLZ, 2004) mobilizadas para a produção de uma carta apropriada ao contexto de um projeto *pen pal*.

Sendo realizada em doze aulas, a SD despendeu um tempo maior do que o previsto, provavelmente por ter sido a primeira do projeto. Devido ao encontro nas versões finais de diversas dificuldades transversais, relativas às operações lexicais e sintáticas bem como aos componentes ortográficos e gráficos (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008), foram elaboradas atividades que ofereciam subsídios para tal desenvolvimento, para as quais oito aulas foram utilizadas.

A primeira parte, intitulada *Dando início ao projeto pen pal*, introduz o projeto e propõe a produção diagnóstica. Para isso, algumas perguntas (vide Quadro 12) são exploradas em pequenos grupos, seguida da discussão pela turma toda.

**Discuta as questões a seguir com seus colegas:**

- a) O que você faz para encontrar novos amigos?
- b) Você acredita que possa existir amizade entre pessoas que nunca se viram?
- c) Em caso afirmativo, de que maneira vocês iriam estabelecer o primeiro contato?  
(        ) carta                    (        ) e-mail (        ) telefonema
- d) Em que meios de comunicação, podemos encontrar pessoas interessadas em fazer novas amizades?  
(    ) jornal                    (    ) revista                    (    ) gibi  
(    ) Internet                    (    ) TV (    ) Telefone (Disque Amizade)
- e) Você conhece alguma organização que promova a comunicação entre as pessoas interessadas em fazer novas amizades? Cite exemplos.
- f) Você já deve ter ouvido falar que nossa escola tem um projeto de troca de cartas com nossa cidade irmã norte-americana, Chesapeake. Você sabe como ele é desenvolvido?  
(    ) Sim                    (        ) Não                    (        ) Sei muito pouco
- g) Você gostaria de participar desse projeto? Por quê?
- h) Como você gostaria que o projeto fosse desenvolvido?

**Quadro 12** - Primeira atividade da seção *Dando início ao projeto pen pal*

Após a discussão, os alunos produzem a versão inicial de suas cartas, que seriam enviadas aos norte-americanos depois de feitas as revisões. Pressupondo-se que a aprendizagem é um processo espiralado, as atividades foram planejadas do complexo para o simples para retornar ao complexo (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008). Nessa perspectiva, a produção inicial não conta com o apoio de instrumento algum para a mobilização das três capacidades de linguagem exigidas para a ação de linguagem no contexto. Desse modo, o esperado é que o aluno parta de seu próprio conhecimento e tanto ele quanto a professora possam perceber suas capacidades e limites, o que contribui para que o processo de produção seja mais consciente e a professora finalize o planejamento das atividades, enfocando as necessidades encontradas.

A segunda parte da SD, denominada *Contando com a ajuda dos colegas*, propicia a troca de informações com colegas da oitava série, que haviam participado do projeto *pen pal* no ano anterior. Para isso, os alunos fazem uma visita a outra sala de aula e entrevistam os colegas (vide Quadro 13), questionando sobre o projeto e solicitando sugestões. De volta à sala de aula, uma discussão sobre mudanças no projeto é realizada. Tais atividades pretendem colaborar para o desenvolvimento da capacidade de ação na situação de comunicação, já que os alunos têm a oportunidade de refletir, conversar, discutir características do projeto e propor mudanças, engajando-se em seu desenvolvimento.

**Entreviste um colega da 8ª. série, fazendo a ele as seguintes perguntas:**

- a) Como o projeto foi desenvolvido?
- b) O que ele aprendeu com a troca de cartas?
- c) Como ele fazia para entender as cartas e respondê-las?
- d) Ele gostou do projeto? Por quê?
- e) Ele gostaria de continuar participando do projeto?
- f) O que ele gostaria de modificar no projeto?

**Quadro 13** - Primeira atividade da seção *Contando com a ajuda dos colegas*

Na terceira parte do material, intitulada *Cartas e e-mails: reconhecendo suas similaridades e diferenças*, são propostas atividades que, conforme o título sugere, objetivam a levar à compreensão das características dos gêneros textuais em foco, em relação tanto ao *layout* quanto ao conteúdo.

As atividades de nomeação dos textos, identificação de características e confecção de figura com as partes constitutivas contribuem para o desenvolvimento da capacidade discursiva. Já o preenchimento de quadro com informações sobre o contexto (nome do autor, data e local de produção, destinatário e objetivo), bem como as perguntas sobre tema e informações pessoais (nacionalidade, hobbies, etc.), objetivam auxiliar o desenvolvimento da capacidade de ação. O Quadro 14 ilustra a seção, que pode ser observada em sua completude no anexo 1.

2) Analise os textos abaixo e indique qual é o texto do *pen pal/pen friend* e do *e-friend /e-pal*:



3) Escreva E para as características do texto 1 e L para as características do texto 2. No caso das características aparecerem em ambos os textos, utilize as letras LE:

- |                                     |                                       |
|-------------------------------------|---------------------------------------|
| (        ) data de produção         | (        ) saudação e/ ou cumprimento |
| (        ) nome do autor do texto   | (        ) idade do autor             |
| (        ) local da origem do autor | (        ) passatempos/ lazer         |
| (        ) saudação final           | (        ) assinatura                 |
| (        ) endereço do autor        | (        ) endereço eletrônico        |

4) Leia o *e-mail* e preencha o quadro abaixo.

	<i>E-mail</i>	
Nome do autor		
Data de Produção		
Local de Produção		
Destinatário		
Objetivo		

**Quadro 14** – Exemplos de atividades da seção *Cartas e e-mails: reconhecendo suas similaridades e diferenças*

A quarta parte da SD, *Conhecendo um pouco mais sobre referentes textuais*, aspira contribuir com o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva ao focar o estudo de referentes textuais no gênero textual em estudo. Para isso, são propostas as seguintes atividades: localização de referentes nos textos para preenchimento de quadro; tradução para perceber as peculiaridades das línguas; relação entre referentes, com uso de cores e flechas. O Quadro 15 ilustra a seção.

1) Para você começar a entender tudo isso, observe o quadro abaixo. Ele contém pronomes em português. Preencha-o com essas palavras em inglês. Se precisar, volte à carta e ao *e-mail* para encontrá-las.

Eu	Meu(s)	Minha(s)	Você	Seu(s)	Sua(s)

3) Agora volte aos textos (carta e *e-mail* e destaque todos os pronomes que encontrar. Faça uma linha entre ele e o substantivo ao qual ele faz referência.

**Quadro 15** – Exemplos de atividades da seção *Conhecendo um pouco mais sobre referentes textuais*

Finalmente, na seção *Produzindo sua carta final*, os alunos voltam a suas produções para finalizá-las, aconselhados a observar a presença das características do gênero e a maneira como aparecem ou não nos textos. Para guiar a refacção, uma lista de constatação é criada pelos alunos, com base na SD estudada.

As produções finais revelaram dificuldades que ultrapassam os limites do gênero textual em estudo. Em vista disso, a professora elaborou atividades que contribuíssem para tal desenvolvimento, de forma articulada à SD, como propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Para isso, todas as inadequações presentes no cópuz foram listadas, dando origem a três atividades, conforme ilustra o Quadro 16.

- |    |   |
|----|---|
| 1- | Escolha a alternativa correta.<br>( ) Am love Brazil. You taste your country? (        ) I love Brazil. Do you like your country? |
| 2- | Escolha a melhor alternativa para completar as sentenças<br>My parents are/ sane/ saint Pedro and Mariane. And you/ yours?        |
| 3- | Corrija os problemas encontrados.<br>I am 2 dogs. Their names is Bethoven and Xispa.  |

**Quadro 16** – Atividades da seção de revisão

Considerando-se a densidade das atividades, estas foram intercaladas com jogos que tinham por objetivo descontrair ao mesmo tempo em que uma revisão de algum aspecto estudado era feita, como, por exemplo, um “responde ou passa” para lembrar o *layout* da carta ou suas características contextuais. A refacção da carta foi realizada a seguir, tendo tais atividades como parâmetro bem como a SD e a lista de constatação.

#### 4.2.3.3.1.2 *Answering a letter*

Na metade do segundo semestre, uma nova turma de alunos norte-americanos se interessou em dar início a outro projeto. Considerando-se a proximidade do final do ano letivo e a frustração gerada pelo não-recebimento de

respostas, foi tomada a decisão, em conjunto, de troca de cartas temáticas. A escolha por escola foi motivada pela curiosidade de ambos os grupos com relação a suas diferenças e semelhanças.

Nesse contexto, o gênero epistolar foi retomado na SD “*Answering a letter*”, produzida em torno de cartas-resposta para que os alunos fossem capazes de responder aos textos que receberiam. Para isso, o material foi elaborado com os objetivos apresentados na Figura 8 e dez aulas foram necessárias para sua aplicação.



**Figura 8** – Objetivos da SD *Answering a letter*

Para iniciar a SD, na parte intitulada *Starting the production of your letter*, foram propostas questões referentes a uma carta produzida por uma aluna norte-americana para a participação em um projeto *pen pal* desenvolvido anteriormente (vide Quadro 17).

Dear friend,

Hi! My name is Anika! I go to Grassfield Elementary!

I'm going to tell you what school is like in Virginia. Well... first of all school starts from 7:55 am – 2:00 pm. So **basically** we have a whole day of school. **Probably** my favorite thing about school is resources. Resources are like a school activity. At resources we have ART, PHYSICAL EDUCATION aka PE, COMPUTER LAB and LIBRARY. Here @ Grassfield we have lunch in the cafeteria. You can buy your lunch or bring your own from home! School **regularly** operates for 6 hours without changing classes. The subjects we learn about is Math, English (my favorite), science and social studies (my least favorite). We go to school 5 days a week and we go to school from September-June that's 10 months.

But we do get breaks! The biggest time we have off is our winter break and spring break! Well that's all I can tell you!

**Sincerely,**

Anika Adkins from Mrs. Mays 5<sup>th</sup>. grade class  
Grassfield Ele.

a- Sobre o que Anika fala?

b- Qual a diferença entre o tempo que ela fica na escola diariamente e você?

c- As matérias dela são divididas em dois grupos. Complete:

“*Subjects*”(matérias):

“*Resources*”(recursos)

d- Ela almoça na cafeteria. A escola oferece lanche de graça como a nossa?

e- Ela tem um professor para cada matéria ou recurso?

f- Quando começa e quando termina o ano escolar dela? Por que você acha que é tão diferente do nosso?

g- Quando ela tem férias?

h- Quais são as diferenças que você percebe entre sua escola e a escola dela?

#### Quadro 17 – Atividades da primeira parte da SD *Starting the production of your letter*

Além de busca de informação, as atividades empenham-se em tornar favorável a reflexão sobre diferenças culturais e a motivação para a produção da carta-resposta, o que se fazia necessário especialmente pela frustração causada pelo não-recebimento de respostas às cartas.

Ainda nessa seção, a versão inicial da carta-resposta foi produzida. Nesse momento, os alunos tomaram Anika como interlocutora, mas tinham consciência de que receberiam novas cartas e que possíveis modificações seriam necessárias.

Dando continuidade ao estudo da carta de Anika, a seção *Learning some expressions and adverbs* objetiva propiciar o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, com foco no léxico da carta, incluindo as expressões e os advérbios presentes. Exemplos de atividades realizadas podem ser visualizados no Quadro 18.

1. Anika usa algumas expressões bastante comuns em inglês. Usando a carta e seus conhecimentos, ligue as colunas:

English	Portuguese
1- What .... Is like	( ) coisa favorita sobre
2- Whole day of	( ) de...até
3- Favorite thing about	( ) bem
4- AKA (also known as)	( ) a matéria de que eu menos gosto
5- Well...	( ) como ....é
6- First of all...	( ) em, no, na
7- From.... – (to)	( ) tempo for a, férias
8- @	( ) em primeiro lugar
9- my least favorite school subject	( ) o dia todo de
10- time off	( ) também conhecido(a) como
11- I am going to tell you	( ) Isso é tudo que posso lhe contar.
12- So	( ) então
13- That's all I can tell you.	( ) Eu vou te contar.

2. Anika usa alguns advérbios na carta, que estão em negrito>. Observe-os e responda:

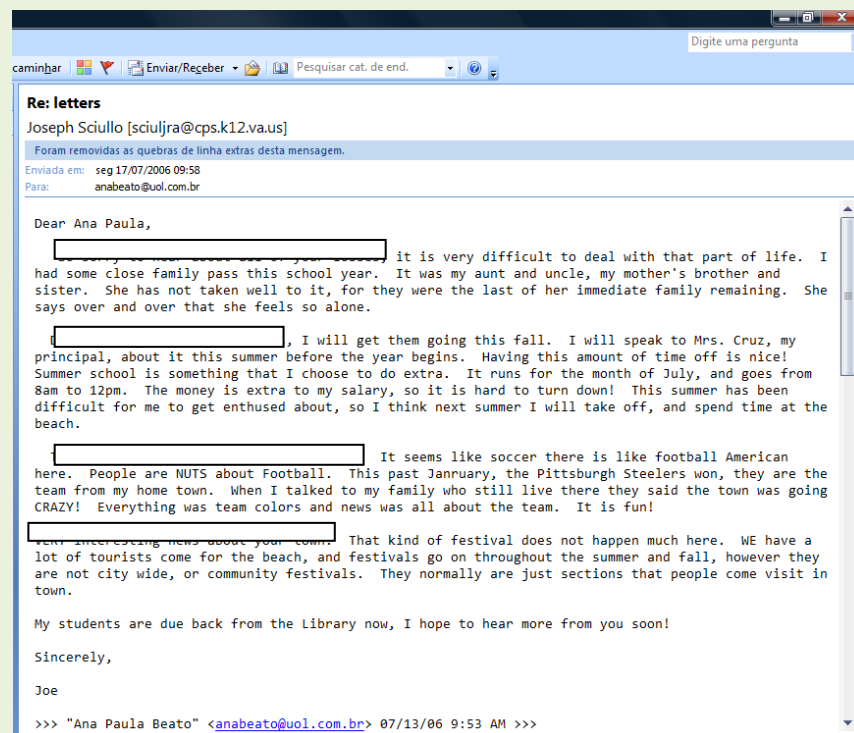
- O que eles têm em comum?
- Em português, como todos eles terminam?

**Quadro 18** – Exemplos de atividades da seção *Learning some expressions and adverbs*

As expressões exploradas são frequentes em cartas para organizar o conteúdo, dar informações ou expressar opinião com mais clareza e acuidade. Os advérbios, por sua vez, possibilitam a modalização do que é colocado, enfatizando, por exemplo. Considerando-se o elevado uso de tais aspectos na carta utilizada e em textos analisados para a elaboração do material, sua exploração foi considerada necessária e coerente.

Após o trabalho com a carta de Anika, a seção *Reading an e-mail, learning introductory expressions and improving your letter* propicia a leitura de um *e-mail* pessoal recebido pela professora em resposta a um *e-mail* que enviou ao professor de Chesapeake. As atividades buscam levar o aluno a perceber as diferenças entre carta/*e-mail* e carta/*e-mail* resposta, tanto com relação ao contexto quanto a suas características composicionais, organizacionais e de conteúdo. Além disso, há a preocupação em trabalhar expressões que introduzem tema, porque o enunciador faz uso recorrente do artifício. Após a compreensão da estrutura de uma correspondência resposta, questões de interpretação do texto são propostas. A seguir, o *e-mail* estudado e exemplos das atividades são apresentados, no Quadro 19.

1. Vamos ler agora um *e-mail* que a teacher recebeu do teacher dos Estados Unidos, o Joe. O *e-mail* é uma resposta a uma mensagem que a teacher escreveu para ele. Que características ele apresenta?



2. Joe utilizou expressões diferentes para introduzir temas à sua mensagem. Abaixo, você encontra essas expressões e os temas que ele introduz com elas. Ligue-as colunas:

- a- Thank you for the information on soccer. ( ) perda de pessoas queridas.  
b- Do not worry about the letters. ( ) futebol.  
c- So sorry about all your losses. ( ) cartas e aulas durante o verão.  
d- Very interesting news about the city. ( ) festival de Joinville.

3. Complete o *e-mail* de Joe com as introduções do exercício 1.

4. Leia o *e-mail* de Joe e responda:

- a- No primeiro parágrafo, Joe diz que para a família dele **também** foi difícil a perda de entes queridos. Por que será que ele utiliza a palavra também?  
b- Você acha que há comunidades que lidam diferentemente com a situação? Você conhece algum exemplo?  
[...]  
h- Você acha importante conhecer costumes diferentes? Por quê?

**Quadro 19** – Excertos da seção *Reading an e-mail, learning introductory expressions and improving your letter*

Nesse íterim, as cartas norte-americanas chegaram e os alunos tiveram a oportunidade de lê-las em sala e comentá-las. Logo, após a leitura e a interpretação do *e-mail* do professor, o aluno teve como tarefa analisar a carta

recebida por ele e tecer comentários sobre as informações culturais trazidas. Em seguida, analisou a carta produzida no início da SD para adaptá-la ao seu destinatário real (não mais a Anika) e aprimorá-la com relação a sua organização, à linguagem utilizada e às informações fornecidas.

O último aspecto abordado nessa parte da SD foi introdutores de temas, com o estudo de alguns deles e a escrita de introdutores para temas dados. Finalmente, os alunos tiveram como tarefa a revisão de seus textos, dividindo-os em parágrafos por temas e inserindo introdutores e expressões, além da possibilidade de acréscimo de novos temas.

Realizado o aprimoramento da carta, a seção *Learning different verb tenses* teve como meta o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva ao abordar os tempos verbais presente simples e pretérito perfeito simples para que os alunos tivessem condições de comentar as informações presentes nas cartas. Exemplos das atividades propostas podem ser visualizados no Quadro 20 e as mensagens exploradas estão disponibilizadas no anexo 3, que traz a SD completa.

1- Observe os trechos destacados dos *e-mails* abaixo escritos pela teacher e pelo teacher Joe falando sobre as cartas. Marque um (X) na alternativa correta:

(            ) Os trechos no presente estão em negrito. Os trechos no passado estão sublinhados e os trechos no futuro estão em itálico.

(            ) Os trechos no presente estão sublinhados. Os trechos no passado estão em itálico. Os trechos no futuro estão em negrito.

(            ) Os trechos no presente estão em itálico. Os trechos no passado estão sublinhados. Os trechos no futuro estão em negrito.

(            ) Os trechos no presente estão em itálico. Os trechos no passado estão em negrito. Os trechos no futuro estão sublinhados.

3- Liste os verbos que provavelmente você precisará para poder comparar nossa escola com a escola norte-americana. Com a teacher, passe-os para o passado.

**Quadro 20** - Exemplos de atividades da seção *Learning different verb tenses*

Em seguida, a seção *Learning to express opinion: the comparative, some expressions and verbs* teve por objetivo possibilitar que o aluno comparasse as informações recebidas às que escreveria sobre seu ambiente escolar, usando comparativos e verbos. O trabalho foi complementado com verbos e expressões usados para comparar. Devido ao tempo disponível, foram poucas as atividades propostas, conforme ilustra o quadro a seguir. Já os textos utilizados não foram transcritos aqui, podendo ser visualizados no anexo 3.

1- Outro ponto importante para você conseguir comparar as escolas é justamente o comparativo. Observe os trechos de *e-mails* abaixo. Todos eles têm comparativos. Veja qual deles corresponde a cada uma das opções abaixo:

(        ) mais jovem                      (        ) muito melhor  
 (        ) mais difícil                      (        ) tão bem.

2- Para expressar opinião e desejo, além de compararmos, podemos usar verbos como achar, concordar, e expressões, tais como: Na minha opinião; por outro lado. Na coluna A, você encontra esses verbos e expressões em português e, na coluna B, em inglês. Numere-os de acordo.

Portuguese	English
1- Eu (também) acho/ penso que. Nós achamos/ pensamos que	(    ) In my opinion
2- Eu não acho que/ nós não achamos que	(    ) I (also) think that/ We think that...
3- Eu acredito que/ Nós acreditamos que	(    ) I agree that/ We agree that...
4- Eu concordo que/ Nós concordamos que	(    ) On the other hand...
5- Eu discordo que/ nós discordamos que	(    ) I disagree that/ We disagree that...
6- Na minha opinião...	(    ) I don't think that/ We don't think that.
7- Por outro lado	(    ) I believe that/ We believe that
8- Eu gostaria de saber se/ como	(    ) I hope you can answer the letter soon.
9- Seria muito legal/ interessante se	(    ) It would be very nice/ interesting if...
10- Eu espero que você consiga responder a carta em breve.	(    ) I would like to know if/ how.

**Quadro 21** - Exemplos de atividades da seção *Learning to Express opinion: the comparative, some expressions and verbs*

Como fechamento da SD, a seção *Finalizing your letter* propõe que os alunos retomem suas cartas para revisá-las, aprimorá-las com o que estudaram e redigir sua versão final. Da mesma maneira que na SD 1, nesse momento, os alunos revisaram a SD e produziram a lista de constatação que serviu de guia para a avaliação de seus textos.

No capítulo de análise, as SDs descritas são analisadas a partir dos critérios propostos a seguir.

#### 4.3 CRITÉRIOS DE ANÁLISE DOS DADOS

SDs, produções dos alunos e questionários constituem o *cópus* de análise. Tais conjuntos de dados procuram possibilitar a compreensão da pesquisa como um todo, ao englobar o material utilizado, os textos produzidos a partir de seu estudo e as representações dos alunos do processo e dos instrumentos didáticos que influenciaram suas produções.

Dividida em três partes, a análise tem critérios estabelecidos com base no arcabouço teórico-metodológico adotado a partir dos objetivos traçados e das perguntas de pesquisa.

#### 4.3.1 Critérios de Análise das SDs

Partindo do princípio que os recursos pedagógicos disponíveis influenciam grandemente as práticas didáticas, alguns dos materiais utilizados são analisados em uma tentativa de responder à primeira pergunta da pesquisa: as SDs podem colaborar para o desenvolvimento da escrita das participantes em relação às capacidades de linguagem mobilizadas para agir nas situações de comunicação dadas?

A avaliação das SDs em torno de carta de apresentação e carta-resposta é realizada, embasada no pressuposto de que o ensino de línguas deve possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para a efetiva comunicação em situações em que os gêneros textuais em estudo circulam, como apresentado no capítulo três.

Primeiramente, a situação de produção das SDs é explorada e uma visão geral dos materiais pedagógicos é realizada, seguida da investigação da abordagem de escrita para perceber se a visão adotada na pesquisa se concretiza no material didático que efetivamente chegou à sala de aula.

De acordo com Tomlinson (2007), existe uma diferença entre análise e avaliação de material, sendo a segunda mais subjetiva porque considera seus usuários e faz julgamentos de seus efeitos. Considerando-se que as SDs foram elaboradas pela professora-pesquisadora para um grupo de alunos, em contexto determinado e necessidades específicas, é possível dizer que a avaliação das SDs é feita e não a análise. Para isso, a partir dos itens presentes na figura 6 no capítulo 3, uma planilha de avaliação foi elaborada contendo um guia com perguntas (vide Quadro 22), cujas respostas podem ser:

- sim, quando está totalmente coerente com o que é almejado.
- satisfatoriamente, quando, apesar de estar de acordo com a proposta, aprimoramentos serem facilmente apontados;

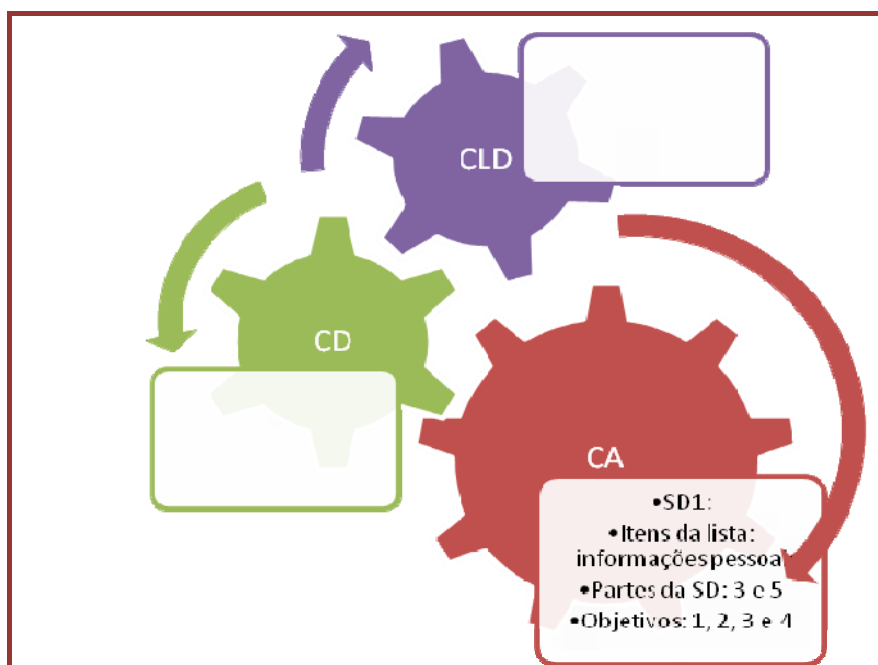
- parcialmente, quando são perceptíveis tanto relações quanto incoerências entre o que é proposto e a teoria subjacente;
- não, quando o que é encontrado na SD se opõe ao que é postulado pela teoria adotada.

<b>Ensino da produção escrita à luz do ISD</b>	<b>Questão para análise</b>	<b>Avaliação SD1</b>	<b>Avaliação SD2</b>
Ação de linguagem	A produção do texto em LE é situada em determinado contexto social que o influencia e é relevante para o aprendiz?		
Ensino planejado em torno de gêneros textuais significativos para os aprendizes dentro de um contexto específico	A escrita é tomada no âmbito da comunicação em uma perspectiva histórico-cultural e em torno de gêneros que podem ser usados pelos alunos em contextos reais?		
Textos sociais em uso	Os textos são sociais e trabalhados de forma sistemática a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para atingir os objetivos estabelecidos (linguísticos, praxiológicos e educacionais)?		
Aprendizagem em espiral e ensino intensivo	O conhecimento é construído progressivamente, ou seja, é expandido e transformado gradativamente em práticas comunicativas e culturais situadas?		
Escrita como processo	A escrita é compreendida no âmbito de um processo de construção em situações complexas de comunicação?		
Proposta colaborativa, com comparações construtivas, modelo indutivo	O trabalho é proposto de modo a levar o aluno ao conflito e à construção coletiva do conhecimento para que haja desenvolvimento?		
Uso de recursos pedagógicos para mediação	As atividades propostas na SD, a lista de constatação (e outros recursos) estão voltadas para o saneamento das dificuldades apresentadas pelos aprendizes na produção inicial?		
Organização do trabalho de modo a propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem	O aprendiz mobiliza conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da língua construídos socialmente para agir socialmente (de acordo com os objetivos a serem alcançados)?		

**Quadro 22** – Critérios para análise da perspectiva de escrita das SDs

Para a avaliação do último item da planilha, é retomada a engrenagem com as capacidades de linguagem apresentada no capítulo três para estabelecer uma relação entre o rol de itens da lista de constatação produzida pelos

alunos, as partes da SD que contribuem para seu desenvolvimento e os objetivos contemplados, conforme ilustra a figura 9, com a capacidade de ação.



**Figura 9** - Análise das capacidades de linguagem relacionadas à lista de constatação, à SD e a seus objetivos.

De forma exemplificativa, tanto itens da lista quanto atividades propostas ao longo de cada SD são retomadas e analisadas. Considerando-se a relação existente entre as duas SDs que abordam gêneros epistolares, a análise é realizada concomitantemente.

#### 4.3.2 Critérios de Escolha dos Textos a Serem Analisados

Os textos de todos os alunos da turma foram coletados ao longo do ano escolar, porém, as produções de sete alunas são analisadas. O interesse em avaliar o desenvolvimento longitudinal da escrita motivou o critério de seleção dos participantes da pesquisa, que foi a entrega de todas as versões de textos exigidas pela professora-pesquisadora.

De acordo com Hall (2000), mulheres são mais propícias a se verem como escritoras de cartas. Talvez esse seja um dos motivos que levaram à

constituição do *cópus* por produções femininas. Além disso, é comum que meninas se mostrem mais responsáveis por seus deveres escolares, estando mais propensas a realizarem todas as atividades propostas.

#### 4.3.3 Critérios de Análise das Produções dos Alunos

O segundo conjunto de dados busca responder à segunda pergunta de pesquisa: Os textos revelam desenvolvimento das capacidades de linguagem referentes aos gêneros trabalhados? Quais? Para isso, são analisados cinco textos de cada participante totalizando trinta e cinco produções, sendo três versões de cartas de apresentação, realizadas entre março e maio de 2006, e duas de cartas-resposta, feitas entre outubro e novembro do mesmo ano.

Em um primeiro momento, as condições de produção dos textos são analisadas. Como o contexto sócio-histórico já foi contemplado neste capítulo, quando as dimensões da pesquisa etnográfica foram apresentadas, no capítulo de análise, com base em Machado e Bronckart (prelo), é explorada diretamente a situação imediata (empírica) de produção, que engloba os seguintes parâmetros: emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciador e do receptor, instituição social e objetivo da produção.

Ainda nessa identificação, Machado e Bronckart (prelo) sugerem a análise do tamanho do texto, das partes constitutivas delimitadas (divisão, seções, etc.), elementos visuais, paratexto (data, assinatura, capa), estatuto genérico que é dado ao documento de forma explícita, lugar que o texto ocupa no suporte e relações com os textos que o circundam.

A segunda etapa da análise parte das listas de constatação produzidas pelos alunos, visto que serviram de parâmetro para a revisão final das produções. Contudo, com base em Machado e Bronckart (prelo) e Dolz, Gagnon e Toulou (2008), novos elementos foram inseridos em busca de contemplar aspectos considerados relevantes, conforme organizado no Quadro 23.

	Lista de constatação da SD1	Lista de constatação da SD2	Outros elementos de análise
<b>Gêner o</b>	Carta de apresentação	Carta-resposta	
<b>CA</b>	Informações pessoais	Informações culturais	Adequação ao contexto de produção
		Expressão de opinião	
		Agradecimento	
<b>CD</b>	Saudação inicial	Saudação inicial	Tipos de discurso
	Saudação final	Saudação final	Tipos de sequência
	Data	Corpo da carta dividido por temas	Progressão temática
	Organização por temas	Agradecimento	Pertinência das informações
<b>CLD</b>	Uso apropriado de pronomes	Expressões	Organizadores textuais
	Vocabulário	Uso de tempos verbais apropriados	Mecanismos de coesão
			Unidades enunciativas (dêiticos, modalizações)
			Vozes

**Quadro 23** – Critérios de análise dos textos

Ao longo da análise, as SDs são retomadas para que seja possível avaliar a correlação existente entre as oportunidades de aprendizagem que propiciam e as alterações realizadas nos textos.

Avaliados os recursos pedagógicos e as produções, as representações das participantes com relação ao ano letivo da pesquisa são objeto de investigação da forma sistematizada a seguir.

#### 4.3.4 Critérios de Análise dos Questionários Respondidos pelos Alunos

Um questionário, constituído por oito questões, foi aplicado no início do ano letivo de 2007 com o objetivo de responder à terceira pergunta da pesquisa, isto é, reconhecer as representações das participantes sobre como a participação no projeto *pen pal*, o material utilizado e o andamento das aulas colaboraram com seu desenvolvimento ao longo da sétima série.

A análise é iniciada pela compreensão da situação de produção, que atravessa a relação entre os integrantes da situação e certamente afeta o que é dito

da maneira como o é (BRES, 1996). Nesse sentido, é relevante considerar a imagem de si que o produtor quer passar na situação dada bem como a relação social estabelecida em uma pesquisa e as representações não só as referentes aos papéis sociais dos entrevistadores, mas também sobre os objetivos dos que se submetem a responder às perguntas (MACHADO; BRITO, 2008).

Em seguida, os resultados da análise do contexto são relacionados aos valores do ato de perguntar e às possíveis representações construídas pelo entrevistado sobre elas. De acordo com Machado e Brito (prelo/2008), tais relações são complexas e podem influenciar potencialmente as respostas. Por isso, apenas após a compreensão desses aspectos é que são estudados os tipos de informação requeridos pelas perguntas e as formas que podem assumir, totais (perguntas tipo sim/não) ou parciais (perguntas com pronomes interrogativos), as quais veiculam pressupostos mais precisos, impondo um quadro mais restritivo às respostas.

Finalmente, as respostas das alunas participantes da pesquisa são analisadas de forma interligada à primeira parte da análise, ou seja, considerando-se a indução efetivada pelo instrumento utilizado, o questionário. A análise engloba aspectos formais e semânticos e permite ter uma visão do ponto de vista das alunas.

Após a classificação e contextualização da pesquisa, o próximo capítulo ocupa-se da análise dos três conjuntos de dados guiada pelos critérios sistematizados aqui.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISE DOS DADOS

Baseado nos pressupostos teóricos do ISD apresentados previamente, o capítulo ocupa-se da análise dos dados, dividida em três partes, ancorada nos objetivos de pesquisa. Para guiá-la, três perguntas foram elaboradas e, a partir delas, critérios foram estabelecidos e organizados no Quadro 24, a seguir:

Perguntas de pesquisa	Cópus	Crítérios de análise
1- As SDs podem colaborar para o desenvolvimento da escrita dos participantes em relação às capacidades de linguagem mobilizadas para agir nas situações de comunicação dadas?	- SD1 ( <i>Searching for new friends</i> ); - SD2 ( <i>Answering a letter</i> ).	- Situação de produção - Planilha de avaliação da perspectiva de escrita do material elaborada pela professora-pesquisadora; - Listas de constatação elaboradas pelos participantes; - Objetivos das SDs;
2- Os textos das participantes revelam desenvolvimento das capacidades de linguagem referentes aos gêneros trabalhados? Quais?	Produções de sete alunas: - Três versões de carta de apresentação (março-maio); - Duas versões de carta-resposta (outubro-novembro).	- Listas de constatação dos dois gêneros textuais construídas pelos alunos, englobando os seguintes itens que foram inseridos, com base em Machado e Bronckart (prelo) e Dolz, Gagnon e Toulou (2008): contexto macro/micro; características discursivas; aspectos linguístico-discursivos relevantes aos gêneros.
3- Quais são as representações das aprendizas com relação às contribuições do andamento das aulas, do material utilizado e do projeto para seu desenvolvimento ao longo da sétima série?	- Perguntas constitutivas do questionário; - Respostas dadas aos questionários pelas participantes.	- Situação de produção; - Critérios para a análise das perguntas constitutivas do questionário: natureza; pressupostos subjacentes; nível semântico; nível enunciativo; respostas previsíveis; - critérios para a análise das repostas: nível semântico; nível enunciativo; informações trazidas; posicionamentos.

**Quadro 24** – Perguntas de pesquisa e critérios de análise

Como explicado no capítulo metodológico, a análise das SDs se justifica pelo princípio de que os recursos pedagógicos influenciam grandemente as práticas didáticas e podem contribuir para o saneamento de dificuldades dos aprendizas para agirem nas situações dadas.

Nessa perspectiva, o exame das SDs ocorre para avaliar se o material pode propiciar o desenvolvimento de conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da língua construídos socialmente para agir socialmente (de acordo com os objetivos almejados). Para isso, a perspectiva de escrita das SDs é tomada como objeto de estudo, de forma avaliativa (TOMLINSON, 2007), segundo explicado no capítulo de metodologia, no qual também é apresentada a planilha empregada, que procura englobar os princípios da teoria adotada: a) ação de linguagem; b) ensino planejado em torno de gêneros textuais significativos para os aprendizes dentro de um contexto específico; c) textos sociais em uso; d) aprendizagem em espiral e ensino intensivo; e) escrita como processo; f) proposta colaborativa, com comparações construtivas, modelo indutivo; g) uso de recursos pedagógicos para mediação; h) organização do trabalho de modo a propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Como as SDs partiram do princípio de organização do trabalho para o desenvolvimento de tais capacidades, tal item é deixado para o final e são estabelecidas relações entre os itens constitutivos das listas de constatação, as partes das SDs que contribuem para seu desenvolvimento e os objetivos abrangidos em uma tentativa de aprofundar sua compreensão.

A análise das produções das participantes procura averiguar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas para a produção dos textos dos gêneros trabalhados. Atentando para o contexto didático, a investigação organiza-se a partir das capacidades de linguagem propostas para o trabalho pedagógico. Já os níveis explicados no capítulo dois foram empregados no estudo dos gêneros para a construção das SDs, e sua apresentação está presente nas exemplificações de cada item proposto por Bronckart (2003; 2006) ainda naquele capítulo.

Nesse sentido, as listas são tomadas como critério principal de análise, visto que guiaram a finalização do trabalho e evidenciam as representações dos aprendizes sobre os gêneros estudados. Avaliando a necessidade de aprofundamento, outros itens são inseridos a elas. Dessa maneira, com base em Machado e Bronckart (prelo) e Dolz, Gagnon e Toulou (2008), o contexto é descrito num primeiro momento, em busca de clarificar a situação de comunicação, que influencia fortemente a ação languageira. Além disso, características discursivas e aspectos linguístico-discursivos relevantes aos gêneros são contemplados, para

perceber os objetivos do enunciador, seu engajamento enunciativo, suas representações e posicionamentos, bem como a organização do texto e sua progressão.

A última parte da análise toma os questionários para o estudo com o objetivo de captar as representações das participantes da pesquisa, quanto às contribuições das aulas, do material utilizado e do projeto *pen pal* para seu desenvolvimento. Primeiramente, a situação de comunicação é analisada, seguida das questões constitutivas e das respostas obtidas. O objetivo do primeiro nível é compreender o contexto, que determina tanto as questões constitutivas do instrumento quanto as respostas obtidas (MACHADO; BRITO, *prelo*; BRES, 1996). Após essa investigação, as perguntas são examinadas e, finalmente, as respostas dadas pelas participantes. A análise inclui a natureza das perguntas, respostas previsíveis com base nelas e elementos discursivos e linguístico-discursivos.

Seguindo a ordem explanada, a análise das SDs é iniciada no próximo item.

## 5.1 AVALIAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Como mencionado, esta parte do estudo investiga se as SDs utilizadas podem colaborar para o desenvolvimento da escrita dos participantes em relação às capacidades de linguagem mobilizadas para agir dentro do contexto do projeto *pen pal*. Para isso, alguns critérios foram estabelecidos, sendo o primeiro deles a situação de produção das SDs. Em seguida, uma planilha é utilizada para a avaliação da perspectiva de escrita do material.

### 5.1.1 Condição de Produção das SDs

Como já elucidado nas dimensões da pesquisa no capítulo metodológico, as SDs foram pensadas exclusivamente para o grupo participante, inserido em uma escola municipal de Joinville, que oferece a oportunidade de

participação em um projeto *pen pal*. Em duas aulas semanais, o processo de ensino-aprendizagem de LE na rede pública do município era pautado, naquele momento na abordagem comunicativa<sup>20</sup>, com o trabalho com funções e léxico focado na oralidade. Nesse contexto, os estudantes não estavam habituados à leitura e a produção de textos.

Considerando-se que a prática de sala de aula é composta por uma estrutura didática formada por professor, alunos e diferentes participantes de um sistema de ensino (direção, pais, comunidade, etc.) e pelo objeto do conhecimento (SCHNEUWLY, 1994), que é mediado por recursos pedagógicos, é plausível afirmar que a inserção de SDs em tal contexto para mediar a aprendizagem pode ter se constituído como uma ruptura de paradigmas, pois tal material tinha por objetivo propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem para agir na situação estabelecida (troca de correspondências entre *pen pals*) e o foco seria justamente em compreensão e produção escrita de forma processual, espiralada e colaborativa, a partir do estudo de textos sociais em uso, representativos de gêneros textuais significativos ao projeto *pen pal* dentro do modelo indutivo.

O planejamento das SDs foi realizado dentro do projeto de extensão universitária “Produção de Materiais Didáticos para o ensino de línguas para a Educação básica”<sup>21</sup>, que tinha como objetivo geral oferecer condições de ensino-aprendizagem de LE a professores e alunos da rede pública de ensino por meio da

<sup>20</sup> A Proposta Curricular de Joinville era dividida em conteúdos, funções comunicativas/vocabulário e gramática a serem trabalhados em cada ano escolar, conforme ilustra o quadro a seguir, que apresenta a primeira parte da proposta para cada ano escolar, que era acompanhada pela seguinte nota: “\* Fazer foco em diferentes gêneros textuais com estratégias de leitura diversificadas (reconhecer cognatos, etc.)”

	Conteúdo	Funções comunicativa/vocabulário	Gramática
5ª. série	School supplies/ classroom objects	Review sharpener, board, window, etc	Is it a book? Yes, it is. No, it is not/isn't. Where is the window?
6ª. série	Description of physical/emotional characteristics	How do you feel today? I feel goo/bad. I have a headache./ Who are you like?/ What do you look like?/ sicknesses	Parts of the body/colors
7ª. série	Simple present	-	Do/don't/ does/doesn't/how often...?/ adverbs related to frequency
8ª. série	Simple Present (review)	Where were you at ..o'clock? I was at home/watching TV... Bibliographies, videos, songs, books	Verb to Be

<sup>21</sup> 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 Profª Drª Denise Ortenzi durante o primeiro ano e da Profª. Drª. Vera Lúcia Lopes Cristovão durante os dois últimos anos. A proposta foi de autoria das duas docentes.

produção de materiais didáticos coerentes com as orientações oficiais vigentes e o contexto local. Seus objetivos específicos eram: construir conhecimento acerca de gêneros textuais a serem trabalhados nos ensinos fundamental e médio; analisar o contexto de ensino para produzir materiais didáticos apropriados; envolver professores da rede estadual de ensino e alunos de graduação na elaboração de materiais didáticos com base em gêneros textuais adequados ao contexto.

Nessa perspectiva, o projeto propiciava a relação entre a teoria e a prática e a reflexão sobre ela em um trabalho de construção coletiva, colaborativa e processual, que integrava professores universitários, pesquisadores, professores de escolas públicas e alunos de graduação e se constituía como um espaço privilegiado de desenvolvimento profissional e pessoal. Para isso, durante as reuniões, SDs eram produzidas, apresentadas e refeitas; experiências com a pilotagem de materiais eram relatadas e textos teóricos eram discutidos.

Nesse contexto, a SD1 foi elaborada pela professora-pesquisadora a partir de outra já desenvolvida no projeto por outras integrantes com o mesmo objetivo. Trechos das partes 3 e 4 da SD1 são originários dessa primeira versão e as demais foram planejadas para adequá-la ao grupo participante da pesquisa. A SD2, por sua vez, foi elaborada no final do ano letivo especificamente para o grupo, a partir das características do gênero carta-resposta, das necessidades percebidas nas produções iniciais e das aulas disponíveis. Devido às dificuldades impostas pelo final do ano letivo, infelizmente, tal material foi apenas discutido por troca de *e-mails*, não tendo havido a possibilidade de discussão sobre ele em reunião presencial.

Nesse momento, cumpre dizer que as SDs têm cunho coletivo e colaborativo, da mesma maneira que a pesquisa como um todo. É importante mencionar também as contribuições de muitas leituras propiciadas pelo processo de doutoramento (as disciplinas, as reuniões do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, as orientações) para o amadurecimento teórico-prático da professora-pesquisadora e a construção das SDs.

### 5.1.2 Uma Visão Geral das SDs

Retomando-se o que foi descrito no capítulo de metodologia, ao longo do ano, diversas SDs foram trabalhadas contextualizadas no projeto *pen pal*, com exceção dos materiais focados em regras de socialização e instruções de jogos. Desse modo, houve a possibilidade de produção de cartas e *e-mails* de apresentação e resposta, arquivos visuais, receitas e cartões de Natal.

A avaliação da relevância do gênero epistolar no contexto levou à opção de restringir a investigação às cartas. Da mesma maneira, durante o ano, tal gênero foi priorizado ao ser objeto de estudo de duas SDs, uma de carta de apresentação, aplicada no início do ano letivo, e outra de carta-resposta, utilizada no final do período.

Também de acordo com o exposto no capítulo de metodologia, a primeira SD (doravante SD1), denominada *Searching for new friends* e disponível no anexo 1, é organizada em torno do gênero textual carta de apresentação, dividida em cinco partes, ilustradas na figura a seguir, em busca de alcançar seu objetivo geral que é o de capacitar o aluno para agir em determinada situação de comunicação, isto é, produzir uma carta em busca de um amigo por correspondência.



**Figura 10** - Partes constitutivas da SD *Searching for new friends*

Um princípio subjacente ao material é a concepção de produção textual de forma processual, havendo momentos para a retomada dos textos, revisão e refacção. Mesmo que tal perspectiva tenha representado uma ruptura da experiência de ensino-aprendizagem dos participantes, causando reações distintas, algum estranhamento e dificuldades, no geral, é plausível apontar a motivação para a produção de cartas, visto haver a possibilidade de participação em um projeto *pen pal*.

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004), metas semelhantes podem ser almeçadas em níveis de complexidade cada vez maiores ao longo da escolaridade, e um mesmo gênero pode ser abordado diversas vezes durante esse período, com graus crescentes de aprofundamento.

Com base em tais apontamentos, o gênero textual carta é retomado no final do ano letivo em uma situação em que a resposta a um texto recebido seria produzida. Nomeada *Answering a letter* (disponível integralmente no anexo 3), a SD2 é organizada em torno de cartas-resposta e procura oferecer subsídios para que os aprendizes desenvolvam capacidades de linguagem necessárias para a produção de resposta a uma carta recebida. Para tanto, é organizada em seis partes, como ilustra a figura.



**Figura 11** – Conjuntos de atividades da SD *Answering a letter*

Expostos o contexto e uma visão geral do material didático, a seguir a perspectiva de escrita das SDs é investigada.

### 5.1.3 Avaliação da Perspectiva de Escrita das SDs

Para avaliar se a perspectiva de escrita das SDs está coerente com os pressupostos teóricos adotados, a partir deles, uma planilha de avaliação (vide Quadro 15) foi elaborada. A investigação traz subsídios para a análise das produções das alunas realizada em seguida.

<b>Ensino da produção escrita à luz do ISD</b>	<b>Questão para análise</b>	<b>Avaliação o SD1</b>	<b>Avaliação o SD2</b>
<b>Ação de linguagem</b>	A produção do texto em LE é situada em determinado contexto social que o influencia e é relevante para o aprendiz?	Satisfatoriamente	Satisfatoriamente
<b>Ensino planejado em torno de gêneros textuais significativos para os aprendizes dentro de um contexto específico</b>	A escrita é tomada no âmbito da comunicação em uma perspectiva histórico-cultural e em torno de gêneros que podem ser usados pelos alunos em contextos reais?	Sim	Sim
<b>Textos sociais em uso</b>	Os textos são sociais e trabalhados de forma sistemática a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para atingir os objetivos estabelecidos (linguísticos, praxiológicos e educacionais)?	Sim	Sim
<b>Aprendizagem em espiral e ensino intensivo</b>	O conhecimento é construído progressivamente, ou seja, é expandido e transformado gradativamente em práticas comunicativas e culturais situadas?	Sim	Sim
<b>Escrita como processo</b>	A escrita é compreendida no âmbito de um processo de construção em situações complexas de comunicação?	Sim	Sim
<b>Proposta colaborativa, com comparações construtivas, modelo indutivo</b>	O trabalho é proposto de modo a levar o aluno ao conflito e à construção coletiva do conhecimento para que haja desenvolvimento?	Satisfatoriamente	Satisfatoriamente
<b>Uso de recursos pedagógicos para mediação</b>	As atividades propostas na SD, a lista de constatação (e outros recursos) estão voltadas para o saneamento das dificuldades apresentadas pelos aprendizes na produção inicial?	Parcialmente	Parcialmente
<b>Organização do trabalho de modo a propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem</b>	O aprendiz mobiliza conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da língua construídos socialmente para agir socialmente (de acordo com os objetivos a serem alcançados)?	Parcialmente	Parcialmente

**Quadro 25** – Critérios para análise da perspectiva de escrita das SDs

### 5.1.3.1 Ação de linguagem

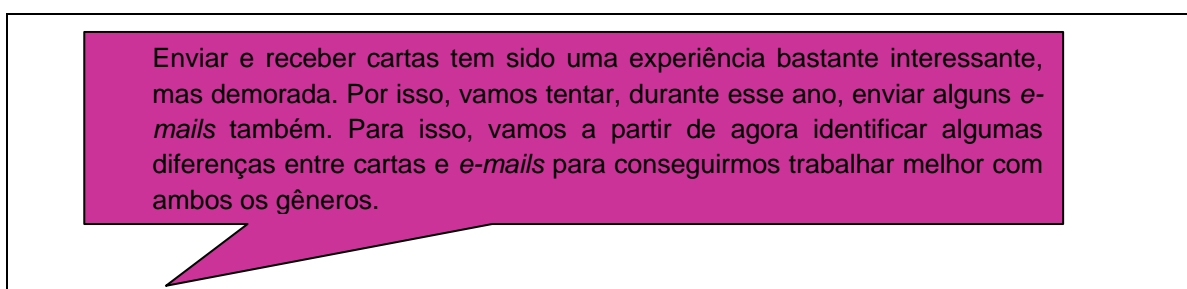
Partindo da concepção de agir humano, geral e de linguagem, como algo construído e apreendido em interações sociais (BRONCKART, 2006), o ensino-aprendizagem de produção escrita à luz do ISD pressupõe o trabalho com a língua

de forma situada a fim de contribuir para o desenvolvimento do aprendiz para atuar em contextos em que circula.

Ambas as SDs em estudo, são ancoradas no projeto *pen pal* entre os participantes brasileiros e norte-americanos, o que possibilita que as produções tenham interlocutores reais. Dessa forma, a língua é tida como sócio-historicamente construída e as produções de texto são contextualizadas e cumprem função social.

O fato de os interlocutores serem reais e de outra nacionalidade pode agregar o interesse em criar laços de amizade e conhecer sua cultura. Para que isso seja possível, surge a necessidade de produzir textos adequados à situação complexa de comunicação, o que exige capacidades de linguagem na LE. Tais fatores contribuem para gerar uma atmosfera motivadora para a aprendizagem.

As partes 1 e 2 da SD1 requerem discussão e troca de ideias com ex-participantes do projeto, o que possibilita que o aprendiz redija seu texto a partir da reflexão sobre o contexto, que é retomado no balão inicial da parte 3, reproduzido a seguir.



**Figura 12** - Balão de fala da SD1

Na SD2, o contexto é explorado já no primeiro enunciado da parte 1 (vide quadro 26 a seguir), que traz informações sobre a remetente e propõe que os aprendizes redijam uma carta-resposta imaginando que o texto lido havia sido escrito para eles, isso após a leitura da carta para busca de informação e comparação com sua própria realidade.

Sendo imprescindível a leitura de um texto para a produção de uma resposta, em uma perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2000), a primeira parte da SD2 visa possibilitar a compreensão de uma carta produzida por uma aluna norte-americana aos alunos brasileiros, seguida da produção inicial.

### 1- Starting the production of your letter

Abaixo, você encontra uma carta de Anika, aluna da Grassfield Elementary, uma escola de Chesapeake. Imagine que ela tenha escrito essa carta para você e, com base nela, realize as atividades.

Dear friend,  
 Hi! My name is Anika! I go to Grassfield Elementary!  
 I'm going to tell you what school is like in Virginia. Well... first of all school starts from 7:55 am – 2:00 pm. So basically we have a whole day of school. Probably my favorite thing about school is resources. Resources are like a school activity. At resources we have ART, PHYSICAL EDUCATION aka PE, COMPUTER LAB and LIBRARY. Here @ Grassfield we have lunch in the cafeteria. You can buy your lunch or bring your own from home! School regularly operates for 6 hours without changing classes. The subjects we learn about is Math, English (my favorite), science and social studies (my least favorite). We go to school 5 days a week and we go to school from September-June that's 10 months.  
 But we do get breaks! The biggest time we have off is our winter break and spring break! Well that's all I can tell you!

Sincerely,  
 Anika Adkins from Mrs. Mays 5<sup>th</sup>. grade class  
 Grassfield Ele.

1. Leia a carta e responda:

- a. Sobre o que Anika fala?
- b. Qual é a diferença entre o tempo que ela fica na escola diariamente e você?

As matérias dela são divididas em dois grupos. Complete abaixo:

"Subjects"(matérias):.....

"Resources" (recursos):.....

Ela almoça na cafeteria. A escola oferece lanche de graça como a nossa? .....

Ela tem um professor para cada matéria ou recurso? .....

Quando começa e quando termina o ano escolar dela? Por que você acha que é tão diferente do nosso? .....

Quando ela tem férias? .....

Quais são as diferenças que você percebe entre sua escola e a escola dela?  
 .....

2. Quando recebemos uma carta, o normal é respondermos a ela, não é? Então, agora que você já compreendeu a carta de Anika, chegou o momento de responder para ela. Mãos à obra!

Inicie, listando os tópicos de sua carta e depois a escreva. Lembre-se que é uma carta-resposta!

**Quadro 26** – Exemplificação de exploração do contexto

Embora a seção crie uma situação de comunicação fictícia, neste momento, a professora já anuncia que cartas norte-americanas haviam sido postadas a eles, que teriam a oportunidade de responder a elas ao longo do trabalho com a SD2. Tal situação se concretiza e a versão inicial sofre modificações para se adequar aos novos destinatários.

Outra vantagem que pode ser vista na contextualização da pesquisa em um projeto *pen pal* é a oportunidade de uma abordagem holística, na qual as partes do trabalho integram-se em torno de um objetivo mais amplo, o estabelecimento de diálogo entre os participantes (LEGUTKE; THOMAS, 1991). A troca de correspondências tem a faculdade de contribuir para a realização de um trabalho com abordagem intercultural, na qual língua é cultura, entendida como modo de ver o mundo (GIMENEZ, 2002). Nesse ambiente, há espaço para a reflexão sobre a cultura nativa e alvo, considerando-se diferentes fatores constitutivos dos contextos interligados pelo projeto.

A avaliação evidencia que as ações de linguagem propostas nas SDs podem contribuir para a aprendizagem de LE e que a concepção de linguagem subjacente é coerente com os princípios do ISD. Também permite dizer que as atividades procuram abrir espaço para o estabelecimento de relações com a vida do aluno ao propiciar discussões nas quais suas opiniões são consideradas, por exemplo, e ao trabalhar com gêneros que podem ser utilizados em seu cotidiano.

Todavia, é preciso salientar que algumas atividades poderiam ter sido propostas diferentemente, especialmente as relacionadas à busca de informação na SD1 e a aspectos linguístico-discursivos em ambas as SDs, que poderiam ter estabelecido maiores relações com a vida do aprendiz e com o gênero em estudo, o que é mais bem explorado posteriormente.

Assim, as propostas de produção escrita das SDs podem ser consideradas ação de linguagem na medida em que são situadas e influenciadas por determinado contexto social, com a ressalva de que algumas atividades poderiam ter trazido maiores contribuições, se planejadas de forma mais significativa.

### 5.1.3.2 Ensino planejado em torno de gêneros textuais significativos para os aprendizes dentro de um contexto específico

Ao entender-se que as ações humanas se materializam em textos a partir de gêneros textuais que, por conseguinte, possibilitam a comunicação (BAKHTIN, 2000; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993), assume-se que agir socialmente requer a mobilização de conhecimentos contextualizados. Sendo papel da escola contribuir para que o aluno haja linguisticamente, Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) propõem a elaboração de materiais pedagógicos em torno de gêneros textuais, com o objetivo de criar ambiente para o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para tal agir.

A avaliação das SDs permite dizer que o trabalho foi organizado em torno de gêneros significativos aos alunos em contextos específicos. O gênero epistolar foi explorado em uma circunstância em que interlocutores localizados em países diferentes estabeleciam contato à distância, sem que a internet pudesse ser usada como meio, a não ser para a troca de *e-mails* do grupo todo realizada em alguns momentos, que o grupo tinha as professoras como responsáveis pelo envio e recebimento dos textos, que eram compreendidos e construídos coletivamente em sala de aula. Em tal condição, cartas para *pen pal* foram consideradas como a melhor forma de possibilitar que a comunicação ocorresse.

Além disso, a troca de cartas é uma atividade que ganha sentido e significância baseada em crenças culturais, valores e práticas (HALL, 2000). É também uma experiência intelectual e emocional (MAYBIN, 2000) que favorece o desenvolvimento do estilo pessoal, da expressividade e da criatividade. Nesse sentido, a possibilidade de leitura de textos produzidos por diferentes interlocutores, com diferentes origens, sexo, idade, interesses, pode ser considerada benéfica.

Ademais, o gênero carta é flexível e dele têm emergido outros gêneros no curso da história, conforme foi apresentado no capítulo 2. Desse modo, as capacidades de linguagem desenvolvidas para a compreensão e produção de cartas para *pen pal* podem ser estendidas para outras situações cotidianas, podendo contribuir para o desenvolvimento do aprendiz como cidadão.

O trabalho em torno de gêneros nessa perspectiva possibilita a compreensão de seu funcionamento como moldura para a maneira com que agimos,

pensamos e nos engajamos na interação (HYLAND, 2007). Isso não significa que deve ser abordado como fôrma. A observação das atividades propostas nas SDs possibilita dizer que as características dos gêneros foram abordadas de forma a contribuir para a compreensão de suas características constitutivas, sem que os textos disponibilizados fossem tomados como modelos para as produções, mas sim como elos na cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2000).

Além disso, tomar o gênero como instrumento cultural, que medeia as interações indivíduos-objetos, e um instrumento didático, que age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008) também pode contribuir para a realização de um trabalho com abordagem intercultural, que agrega oportunidades para a desconstrução da ideia de que existe uma monocultura (MOITA LOPES, 2005), na qual todos têm a mesma raça, sexo, desejo sexual, os mesmos hábitos, anseios, projetos políticos e valores. Dados secundários trazem um exemplo disso, que é a reação dos participantes brasileiros ao receberem as cartas com fotos dos norte-americanos. Com forte influência alemã, os alunos demonstraram preconceito ao notarem que a maioria dos remetentes era negra, o que possibilitou uma discussão profícua na sala sobre raça e, provavelmente, contribuiu para o enfraquecimento da representação de existência de uma monocultura formada por brancos.

Os aspectos abordados somam argumentos para concluir que o ensino tomou a escrita no âmbito da comunicação em uma perspectiva histórica e cultural e em torno de gêneros que podem ser usados pelos alunos em contextos reais. Tal perspectiva requer que exemplares significativos de textos sociais em uso sejam tomados como objetos de ensino-aprendizagem para possibilitar que suas significações sejam interiorizadas e abrir espaço para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, questão abordada a seguir.

#### 5.1.3.3 Textos sociais em uso

O agir praxiológico possibilitado pelo projeto *pen pal* instaura uma situação real para a compreensão e a produção textual. Tal contexto pode beneficiar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita o acesso a textos sociais em uso, como referências, e cria espaço para que o aluno tome consciência

da diversidade textual e aprenda a escrever textos não ‘em geral’, mas em função das situações particulares de comunicação (PASQUIER; DOLZ, 1996).

Com relação às cartas e *e-mails* presentes nas SDs, são autênticos, produzidos em situações reais de comunicação, sendo cinco deles de estudantes participantes de projetos *pen pal* anteriores e um de um professor cujo grupo é participante. Desse modo, seu estudo abre espaço para o contato com ações de linguagem reais. Por outro lado, encontram-se didatizados à medida que são tomados como artefatos fundadores de práticas de linguagem em parte fictícias por serem instauradas com fins pedagógicos (SCHNEUWLY, 2004).

Outra questão a ser avaliada é se tais exemplares do gênero trazem as características identificadas no modelo didático como relevantes, isto é, se são textos que podem ser considerados típicos. Para isso, os critérios propostos por Bronckart (2003; 2006) e apresentados no capítulo sobre o ISD são retomados.

Iniciando a análise pelo contexto, os dois primeiros textos, presentes na SD1, um *e-mail* e uma carta, foram encontrados em *sites* de projetos *pen pal* e feitos com o objetivo de estabelecer diálogo. O *e-mail* foi criado para um interlocutor desconhecido, escolhido no mesmo *site*, como o trecho comprova: “*I saw your address on the web, I decided contact you because I want to have a penpal, both males or females*”. Já a carta foi elaborada provavelmente para ser disponibilizada no *site* à espera de um interlocutor. A SD1 serve-se também de um trecho de uma carta e um texto completo, produzidos em 2005 e 2006 respectivamente por alunos de Chesapeake para estudantes da escola em que a pesquisa se realizou, sendo o primeiro em resposta a uma carta recebida e a outra para dar início à troca. O tema de todas as cartas é pessoal, trazendo informações tais como nome, idade, origem, preferências, família, escola, professor. A carta de Trevor, aluno de Chesapeake, traz ainda informações sobre a professora-pesquisadora, relativas à sua visita à escola.

Da mesma forma, os textos disponíveis na SD2 são de enunciadores de Chesapeake, sendo aluna e professor, além de dois *e-mails* da professora-pesquisadora, explorados apenas linguisticamente. O texto da estudante Anika tem escola como eixo temático. Já o *e-mail* de Joe aborda diferentes assuntos em resposta a um *e-mail* recebido, sendo eles perdas (mortes), cartas do projeto *pen pal*, trabalho de verão, futebol e festivais.

Tratando-se da infra-estrutura, com exceção de um texto que não contém saudação final, todos são constituídos por três partes: saudação inicial, corpo do texto e saudação final. As cartas/*e-mails* de apresentação trazem o nome como primeira informação e o *e-mail* resposta traz um comentário sobre um dos temas do texto recebido, morte, talvez por ter sido julgado como o mais delicado, o que pode revelar o grau de subjetividade do gênero epistolar. Conseqüentemente, o discurso interativo é predominante, caracterizado pela implicação dos sujeitos, com a presença de nomes próprios, verbos, pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas do singular (“*Hi. My name is Trevor [...]. My teacher is Miss D’Amelio. [...] Your English teacher [...].*”); segmentos que remetem ao espaço da interação (“*It seems that soccer there is like football American here.*”); predominância do tempo verbal presente simples do indicativo (“*I have many hobbies that are really fun.*”), com alguns usos do pretérito perfeito simples (“*I had some close family pass this school year.*”); frases não-declarativas, especialmente exclamativas (“*Hi! My name is Anika! I go to Grasssfield Elementary!*”) já que interrogativas só aparecem duas vezes em uma carta de apresentação (“*What’s your favorite team? [...] What do you like to do on your free time?*”), apesar de ser comum no gênero. Com relação à seqüência, não são constituídas por um único tipo, apresentando trechos de seqüências diversas. A carta de Anika, no entanto, é mais descritiva que as demais por tratar especificamente da escola.

No que se refere à coerência pragmática, os textos da SD1 apresentam poucos elementos organizadores, sendo especialmente de adição (*and*) e razão (*because*). Além desses, as cartas da SD2 apresentam: resultado (*so*) e contraste (*but, however*); anáforas (“*So sorry about all you losses, it is very difficult to deal with that part of life.*”) e organizadores lógicos (*first of all; well*).

Apesar de não serem comuns nos textos, é possível encontrar exemplos de modalização e vozes, como em: “*I would like to visit Brazil someday.*”; “*Well that’s all I can tell you!*”; “*It seems like [...].*”; “*Probably my favorite thing about school is resources.*”; “*So basically we have a whole day of school.*” e “*It [the carnival] sounds really exciting and fun.*”; “*She says over and over that she feels so alone. [...] When I talked to my family who still lives there they said [...].*”

Com relação à carta/*e-mail* resposta, o *e-mail* de Joe estabelece um diálogo com o texto recebido, retomando os temas abordados, tecendo comentários e acrescentando informações. Outra característica que sobressai é a presença de

introdutores de temas (“*Thank you for the information on soccer.*”; “*Do not worry about the letters [...]*”). A carta de Anika é temática, pelo acordo que havia sido estabelecido entre os grupos, e um elemento marcante é o uso de advérbios com função modalizadora, como os apresentados no parágrafo anterior.

A análise sugere que os textos trazem as características principais dos gêneros em foco e, logo, podem ser considerados exemplares relevantes para o estudo. Na SD1, as cartas de apresentação exploradas têm condições de contribuir para o processo de construção do texto do aluno assim como as atividades propostas para sua compreensão à medida que abordam o contexto, a organização do texto em partes (saudação inicial, corpo de texto e saudação final) e referentes textuais, que têm forte presença no gênero, construído em discurso interativo. Os textos da SD2 também têm condições de colaborar com o processo de produção escrita, sendo que a carta de Anika traz subsídios para o tema abordado bem como para o uso de modalizadores, enquanto o *e-mail* de Joe contribui com o diálogo estabelecido com o texto recebido e expressões organizadoras, por exemplo.

Um comentário a ser realizado é com relação à ausência de perguntas nas cartas utilizadas. Tal característica pode ser a explicação para a modificação nas cartas de alguns alunos, que excluíram todas as interrogativas em suas versões finais de cartas de apresentação e não fizeram uso de nenhuma construção interrogativa nas cartas-respostas.

Os aspectos ponderados permitem dizer que os textos com os quais os alunos tiveram contato são sociais em uso e relevantes para o agir praxiológico encorajado pelo projeto *pen pal*. O trabalho foi realizado de forma sistematizada a fim de possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para atingir os objetivos estabelecidos. A análise mais aprofundada das atividades propostas é feita em outro momento.

#### 5.1.3.4 Aprendizagem em espiral e ensino intensivo

A escrita pode estar ao alcance de todo indivíduo escolarizado contanto que condições de ensino adequadas lhe sejam oportunizadas (PASQUIER; DOLZ, 1996). Em busca de tal objetivo, o ISD se opõe à proposta de planejamento

curricular escolar organizado linearmente e postula que a aprendizagem seja abordada como um processo espiralado, conforme explicado por Pasquier e Dolz (1996) na seguinte citação

Propomos uma progressão em curva, distanciando-nos gradualmente do ensinado, para voltarmos a abordá-lo mais tarde, a partir de uma dimensão ou de uma perspectiva distinta. Dito de outro modo, a expressão 'aprendizagem em espiral' refere-se a um ensino-aprendizagem, em todos os níveis escolares, da diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição e diálogo). O que varia de um nível escolar a outro é, de um lado, o gênero textual [...] e, de outro lado, as dimensões textuais estudadas (PASQUIER; DOLZ, 1996, p.4).

Contextualizados no projeto *pen pal*, os gêneros textuais abordados ao longo do ano escolar não chegaram a incluir toda a diversidade discursiva, porque a relevância do gênero no contexto foi priorizada. Em vista disso, os gêneros cartas e *e-mails* ocuparam espaço no planejamento no início e no final do ano letivo, o que foi encarado como uma oportunidade de aprofundamento e expansão de capacidades de linguagem mobilizadas para agir languageiramente na situação em que os estudantes se encontravam.

Com relação ao grau de exigência das atividades propostas, o número elevado de dificuldades encontradas nas produções dos alunos no final da SD1 em contraste com a baixa quantidade de inadequações presentes nas versões iniciais evidencia que a mudança de perspectiva de ensino-aprendizagem possibilitou que o aluno abandonasse a produção a partir de modelos (funções comunicativas) para agir languageiramente, o que exigiu que se inserisse nas coordenadas formais dos mundos discursivos que os tipos de discurso exprimem e também que utilizasse processos indissolivelmente mentais e languageiros para organizar seu texto em raciocínios práticos implicados predominantemente (BRONCKART, 2004b). As atividades propostas foram suficientes no que se refere ao contexto e à organização do texto. Contudo, as dificuldades apresentadas eram de escrita geral e a opção foi de retomada para possibilitar novas oportunidades de aprendizagem e a reescrita do texto.

Um desafio de trabalho imposto por Pasquier e Dolz (1996) é o ensino intensivo, concentrado num período breve de não mais que duas a três semanas, para evitar que o aluno perca seu interesse e, especialmente, as razões

para determinado estudo. Em um contexto desfavorável para alcançá-lo, com duas aulas semanais, as SDs foram planejadas para serem desenvolvidas em quatro (SD2) e seis (SD1) semanas de aula. Embora tal planificação possa aparentar incoerente, as atividades foram divididas em partes, que focavam intensivamente aspectos diferentes, procurando trabalhar o mais próximo possível do ideal.

Ainda que possa parecer, tal perspectiva não postula que o gênero seja esgotado em um trabalho intensivo, mas sim que aspectos relevantes sejam selecionados para possibilitar que o texto seja construído. Dessa forma, na SD1, foram escolhidos para serem abordados o contexto de produção (o quê? Quem? Para quem? Para quê? Quando? Onde? Sobre o quê?), partes constitutivas e referentes textuais enquanto, na SD2, a retomada do gênero possibilitou a abordagem introdutória de alguns elementos que contribuem para a mediação pelos tipos, isto é, a organização de um texto em determinado tipo de discurso. Para isso, os mecanismos de coesão verbal foram um dos elementos selecionados para serem abordados de forma introdutória, considerando-se que asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos e ações) verbalizados nos textos. Aprendê-los e dominá-los parecem ter efeitos decisivos nessas construções psicológicas altamente complexas que são as representações do tempo e de sua organização (BRONCKART, 2004b).

A exploração de advérbios, verbos e expressões de opinião mesmo que de forma superficial, por sua vez, pode contribuir para que o aluno faça uso de tais elementos tanto para compreender quanto para explicitar, em sua produção, “julgamentos ou avaliações das instâncias enunciativas sobre determinados aspectos do conteúdo semiotizado no texto ou do próprio processo de semiotização”. (BRONCKART, 2004b).

A continuidade do trabalho nessa perspectiva possibilitaria a retomada do gênero epistolar em momentos futuros em que os alunos possivelmente receberiam novos textos. Tomá-lo novamente como objeto de estudo poderia contribuir para a transposição do nível de maestria dos modelos preexistentes para a exploração progressiva da reflexividade dos alunos, do desenvolvimento de condições de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos e, finalmente, de desenvolvimento pessoal (BRONCKART, 2004b). O retorno às cartas pode propiciar, por exemplo, o aprofundamento do estudo da função dos tempos verbais, o que poderia ser produtivo, considerando-se que,

segundo Bronckart (2004b), a aprendizagem e o domínio dos mecanismos de coesão verbal parecem ter efeitos decisivos nessas construções psicológicas altamente complexas que são as representações do tempo e de sua organização.

Concluindo, a organização das SDs atinge o objetivo de ensino intensivo de gêneros escolhidos e o conhecimento é construído progressivamente em práticas comunicativas e culturais situadas.

### 5.1.3.5 Escrita como processo

Recuperando capítulos anteriores, em oposição à visão de escrita como produto e de aprendizagem com princípio aditivo, o ISD propõe que “produzir um texto é uma atividade extremamente complexa que exige múltiplas capacidades e que necessita de uma aprendizagem lenta e prolongada (PASQUIER; DOLZ, 1996)”. Com poucas exceções, dado seu caráter *offline* (BAZERMAN, 2007), a escrita naturalmente possibilita reflexão, pesquisa e amadurecimento, o que ajuda o produtor a tornar real e forte sua presença num mundo social. Devido a tal especificidade, Pasquier e Dolz (1996) postulam que a escrita seja didaticamente tomada como processo, o que é corroborado por Hyland (2003; 2007), Clark (2003), Bazerman (2007, 2008), Dolz, Gagnon e Toulou (2008), Beato-Canato (2008), entre outros pesquisadores já citados.

Tomando-se a carta que traz tal especificidade como objeto de ensino, é possível contribuir para que os alunos marquem seu lugar no mundo ao construírem textos se a perspectiva adotada for de escrita como processo, no qual a produção é tomada como objeto a ser retrabalhado, ponderado, moldado, refeito e melhorado, antes de torná-lo público, isto é, enviá-lo a seu destinatário. Todavia, considerando-se o ambiente escolar, é necessário que o ensino seja sistematizado para que condições de apreensão de operações de linguagem necessárias para seu aprimoramento nesse processo sejam ocasionadas.

Em uma tentativa de seguir a proposta, os materiais pedagógicos em avaliação propuseram, na primeira seção, a elaboração da versão inicial dos textos, que serviram de parâmetro para a determinação de dimensões a comporem as seções subsequentes. Tais produções, construídas a partir da discussão do contexto

e da leitura de um texto para que a resposta a ele fosse criada (SD2), coloca o aluno em uma situação complexa, global e completa como ocorre no cotidiano e propõe o ISD para o processo de ensino-aprendizagem.

As próximas seções voltam-se para aspectos específicos, já apresentados anteriormente. O estudo centrado em questões peculiares a partir de textos sociais em uso, busca criar ambiente conveniente para o desenvolvimento, que é definido por Bronckart (2008b) como “um processo incessante de autopropulsão”. No caso da linguagem, os textos são considerados meios intermediários, onde ocorre a transição entre representações individuais e coletivas, nas quais se constroem e reconstroem valores significantes constantemente. Nesse sentido, em uma perspectiva sociointeracionista, tais atividades servem de andaime para a aprendizagem de operações de linguagem de conhecimentos que são mobilizados na versão final dos textos.

A retomada do gênero no final do ano constitui-se como uma oportunidade para que haja desenvolvimento, porquanto o agente pode progredir em seu conhecimento dos gêneros abordados, tanto com relação ao aprofundamento da compreensão do contexto quanto ao conjunto de coerções linguísticas que lhe são próprias, inserindo-se nas redes de significações cristalizadas nos modelos preexistentes e aprendendo a situar-se em relação a elas (BRONCKART, 2004b).

É possível concluir que a organização das SDs da maneira como descrita se constitui em uma perspectiva processual, que parte do complexo (produção da versão inicial) para o simples (realização de atividades com foco em aspectos selecionados) para retornar ao complexo (versão final do texto), o que pode ter se constituído como oportunidades de desenvolvimento da escrita.

Nessa perspectiva, nas SDs avaliadas, o aluno foi convidado a retomar seu texto na metade do processo e refazê-lo no final. Obviamente, ficou livre para revê-lo quantas vezes julgasse necessário. De acordo com o que já foi explicado, listas de constatação foram criadas nessa fase para guiar a refacção dos textos, momento que se constitui como a oportunidade de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados (CRISTOVÃO, 2009).

### 5.1.3.6 Proposta colaborativa, com comparações construtivas e modelo indutivo

Opondo-se à concepção de ensino como transmissão de conhecimento, a perspectiva sociointeracionista discursiva solicita que sejam dadas aos alunos condições para que descubram novos saberes e se apropriem de capacidades indispensáveis para a realização de uma tarefa (PASQUIER; DOLZ, 1996).

O trabalho integrado entre os professores de LM e LE poderia se constituir como uma proposta colaborativa para o processo de desenvolvimento de capacidades de linguagem em ambas as línguas, o que não se concretizou no contexto investigado.

Outro artifício de trabalho em tal perspectiva é o estabelecimento de comparações entre a LM e a LE, vistas como recursos de mútua ajuda (CRISTOVÃO, 2009). Assim, de forma colaborativa foi apresentado na SD1 um quadro comparativo de pronomes pessoais, oblíquos e possessivos e adjetivos possessivos e na SD2 esse artifício foi utilizado em diversos momentos, no estudo de expressões, advérbios e expressão de opinião (adjetivos, verbos e expressões), como ilustra o quadro a seguir.

#### 2- Learning some expressions and adverbs

Anika usa algumas expressões bastante comuns em inglês. Usando a carta e seus conhecimentos, ligue as colunas:

English	Portuguese
1. What .... is like	(        ) Coisa favorita sobre
2. Whole day of	(        ) De...até
3. Favorite thing about	(        ) Bem
4. AKA (also known as)	(        ) A matéria de que eu menos gosto
5. Well...	(        ) Como ....é
6. First of all...	(        ) Em, no, na
7. From.... – (to)	(        ) Tempo for a, férias
8. @	(        ) Em primeiro lugar
9. my least favorite school subject	(        ) O dia toda de
10. time off	(        ) Também conhecido(a) como
11. I am going to tell you	(        ) Isso é tudo que posso lhe contar.
12. So	(        ) Então
13. That's all I can tell you.	(        ) Eu vou te contar.

**Quadro 27** - Exemplo de atividade com comparações entre a LM e a LE

Embora a intenção tenha sido a de colaborar com a aprendizagem, a partir de comparação entre as línguas, as atividades limitam-se em solicitar que o aprendiz relacione as colunas, o que pode não ser suficiente para o estabelecimento de relações mais conscientes nem para a percepção da função discursiva de tais elementos no texto, como é mais bem explorado em item subsequente.

Cristovão (2009) aponta a comparação entre diferentes gêneros como beneficiária à aprendizagem, porque permite que o aluno perceba semelhanças e diferenças no funcionamento dos textos e os compreenda melhor. Ainda que as duas SDs contenham cartas e *e-mails*, propiciando tais construções, apenas a SD1 traz atividades que exploram as semelhanças e diferenças entre eles. Possivelmente, a retomada de tal discussão na SD2 pudesse ter contribuído para a ampliação de tal conhecimento.

A organização da sala de aula e do grupo também pode contribuir para que o trabalho seja colaborativo. Para isso, as carteiras eram dispostas em U e as atividades desenvolvidas geralmente em duplas, trios ou grupos, dependendo de sua proposta e do ambiente em que estavam. Tal dinâmica procurava possibilitar a busca de respostas e a colaboração entre os alunos, de modo a construírem conhecimento em conjunto, de forma indutiva.

A parte de uma seção trazida no próximo quadro exemplifica tal concepção de ensino-aprendizagem, na qual os aprendizes deveriam analisar enunciados e construir as regras de uso do comparativo, item linguístico-discursivo inédito para eles.

1. Learning to express opinion: the comparative, some expressions and verbs

1- Outro ponto importante para você conseguir comparar as escolas é justamente o comparativo. Observe os trechos de *e-mails* abaixo. Todos eles têm comparativos. Veja qual deles corresponde a cada uma das opções abaixo:

- (        ) mais jovem                      (        ) muito melhor  
 (        ) mais difícil                      (        ) tão bem.

- a. (...) My only concern is that my students are so much younger. (...)  
 b. (...) The difference in our school years makes things more difficult (...)  
 c. (...) YES, YES...the *e-mail* project would work much better for us. (...)  
 d. (...) I only hope we can do half as well (...)

2- Observe novamente os trechos da atividade 1 e complete as regras abaixo:

- a. O comparativo de adjetivos curtos é formado com o acréscimo de ..... no final do adjetivo.  
 b. O comparativo de adjetivos longos é formado com o acréscimo da palavra ..... antes do adjetivo.  
 c. O comparativo de bom em inglês é .....  
 d. Para dizer que X é muito melhor do que Y, acrescentamos ..... antes do adjetivo.  
 e. Para dizer que X é tão bom quanto, usamos .....well.

3- Agora que você já conhece as regras, escreva, no seu caderno, 5 enunciados comparando nossa escola com a escola de Anika.

**Quadro 28** - Exemplos de atividades no modelo indutivo

As atividades propostas poderiam ter sido ampliadas possibilitando uma melhor compreensão de seu uso discursivo, o que certamente teria trazido maiores contribuições para o aprendiz.

Com relação às reflexões e discussões possibilitadas pelo material, há proposta de discussão do contexto do projeto *pen pal* em ambas SDs, especialmente na 1, e de comparação entre as escolas brasileiras e questões culturais – futebol, festivais, visão sobre a morte-, na SD2. Entretanto, há espaço para que esse aspecto seja aprimorado, com a sugestão de que as informações lidas sejam relacionadas à vida do aluno, por exemplo.

A avaliação dos textos dos colegas é mais um artifício colaborativo que foi utilizado com a intenção de contribuir para a aprendizagem, porque exige que o aluno leia um texto em construção de forma crítica e aponte sugestões de melhoria. Listas de constatação foram criadas, constituindo-se como auxílio neste processo avaliativo, o que é abordado no próximo item.

Finalmente, os dados permitem afirmar que as SDs atingem satisfatoriamente a proposta colaborativa e que são oportunizadas comparações construtivas e construções de conhecimento em um modelo indutivo, o que pode ser

melhorado com sugestões de estabelecimento de relações com os textos lidos e a vida do aluno.

#### 5.1.3.7 Uso de recursos pedagógicos para a mediação

Apoiando-se nos pressupostos já apresentados, o desenvolvimento de conhecimentos necessários para agir em diferentes situações pode ocorrer tanto naturalmente quanto em ambiente escolar, de forma sistematizada. Nesse caso, a aprendizagem geralmente é fruto das construções sociais cooperativas entre professor e alunos, mediada por artefatos (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008).

Um deles é justamente as SDs que se constituem de atividades variadas com o objetivo de possibilitar a aprendizagem de operações de linguagem relacionadas aos gêneros em estudo. As atividades constitutivas das SDs avaliadas são de discussão; entrevista; leitura para busca de informação; identificação do contexto, das partes constitutivas dos textos, de aspectos discursivos e linguístico-discursivos; formação de palavras (caso de advérbios); tradução; reflexão sobre suas informações e comparação com a própria realidade e expressão de opinião. Todas elas procuram contribuir para a construção de conhecimentos necessários para o aprimoramento dos textos construídos de forma processual, como já apresentado.

A observação de tais atividades revela que elas podem ter contribuído para que o aluno apreendesse sistematicamente operações de linguagem que o capacitassem a transpor a fase de elaboração de texto a partir de construções prontas, como fez na versão inicial da SD1, e passasse a se expressar livremente. A produção de texto nessa concepção acarretou um número elevado de inadequações, que foram sanadas, na medida do possível, com a realização de atividades extras.

No momento da produção inicial da SD2, os conhecimentos desenvolvidos com a SD1 puderam ser mobilizados, mas especialmente o fato das cartas serem temáticas trouxe novas dificuldades. As atividades propostas procuraram oportunizar o desenvolvimento de novos conhecimentos. Todavia, devido ao tempo disponível, a opção tomada foi a introdução de diversas dimensões

linguísticas, que acabaram não correspondendo ao esperado, visto que a abordagem não chegou a implicar reflexão sobre as características da situação de interação às quais estas dimensões se articulam (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993, p.35)<sup>22</sup>.

Dados secundários permitem dizer que outro recurso pedagógico utilizado foram atividades lúdicas, utilizadas para a retomada de algum aspecto estudado, correção de tarefa, revisão, fixação, que contribuíam para o estabelecimento de um ambiente descontraído. Além disso, serviam de contraponto para algumas atividades que podem ser vistas como cansativas, especialmente para a faixa etária dos aprendizes, caso das realizadas com as dificuldades apresentadas ao final da SD1.

Sabendo-se que os alunos mais jovens apresentam dificuldades para encontrar os próprios erros (PASQUIER; DOLZ, 1996), que, quando encontrados, geralmente se limitam a aspectos superficiais como a correção de erros ortográficos e substituição de palavras, outro recurso pedagógico adotado foi a lista de constatação. Construídas pelos próprios alunos no final de cada SD, elas abriram espaço para a revisão de seu conteúdo e serviram como um instrumento regulador para que o aluno pudesse assumir um ponto de vista crítico sobre seu próprio texto e o do colega.

Em vista de seu caráter regulador, as listas servem de parâmetro para a análise dos textos das participantes em seção posterior. Antes de prosseguir, é importante dizer que a avaliação permite concluir que os recursos pedagógicos utilizados constituem-se como artefatos parcialmente colaboradores para a aprendizagem tendo em vista que, apesar de terem sido voltados para o saneamento das dificuldades e a criação de oportunidades de aprendizagens poderiam ter sido mais bem sistematizadas de modo a possibilitar o estabelecimento de relações entre as dimensões linguísticas estudadas e o contexto.

---

<sup>22</sup> “Dans une grande partie de ces ateliers, le travail sur les dimensions linguistiques implique une réflexion sur les caractéristiques de la situation d’interaction auxquelles ces dimensions s’articulent (DOLZ ; PASQUIER ; BRONCKART, 1993, p.35) ».

### 5.1.3.8 Organização do trabalho de modo a propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem

A avaliação deste item recai sobre a organização do trabalho pedagógico para avaliar se foi planejada de modo a propiciar a mediação da aprendizagem de operações de linguagem voltadas para o desenvolvimento de capacidades necessárias para agir no contexto do projeto *pen pal*.

Para facilitar a investigação, as capacidades são tomadas separadamente e retomadas no final, considerando-se que formam um todo. Tal investigação é realizada a partir do estabelecimento de relações entre as capacidades de linguagem mobilizadas, os itens das listas de constatação, as SDs e seus objetivos. A abordagem se justifica pelo fato de as listas terem sido construídas pelos alunos no final de cada SD, sendo representativas das representações construídas ao longo do processo, bem como por se constituírem como critério de avaliação dos textos em âmbito tanto de sala de aula (pelos alunos e pela professora) quanto da pesquisa. Partindo-se do princípio de que o contexto atravessa a comunicação, a capacidade de ação é a primeira a ser avaliada.

#### 5.1.3.8.1 Capacidades de ação

Dos itens constitutivos das listas de constatação, os seguintes foram classificados como pertencentes à capacidade de ação: informações pessoais, na SD1 e informações culturais, expressão de opinião e agradecimento na SD2.

É possível notar que apenas os itens que apareceriam concretamente nos textos foram listados pelos aprendizes, que não mencionaram a situação de comunicação e a adequação dos textos a ela em nenhuma das listas. Isso talvez tenha ocorrido pelo fato de o contexto do projeto *pen pal* ser constitutivo das aulas de inglês, podendo ter sido considerada desnecessária a inserção de tal elemento em um artefato que os guiaria na produção de seus textos. Contudo, é considerado na avaliação das SDs, por ser crucial para o desenvolvimento de capacidades de ação.

Acrescentado o contexto, conclui-se que todos os objetivos da SD1 estão envolvidos no desenvolvimento de tal capacidade bem como três dos quatro objetivos da SD2.

Tanto o objetivo 2, criar situações para o fortalecimento de amizade entre os alunos e o interesse por estudantes da cidade-irmã nos Estados Unidos, quanto o 3, descobrir novas maneiras de conquistar amizades, são contemplados na parte 1 da SD1, *Dando início ao projeto pen pal*, na qual a atividade 1 procura despertar o interesse em sua participação, ao propiciar tanto a discussão sobre maneiras de fazer amizade quanto o projeto *pen pal* com Chesapeake.

Ainda para alcançar o objetivo 2 e desenvolver a capacidade de ação, a parte 2 da SD1, *Contando com a ajuda dos colegas*, propõe um diálogo com ex-participantes do projeto para o conhecimento de aspectos importantes, o levantamento de problemáticas e a discussão de medidas para seu aprimoramento de forma consciente. Visitar a oitava série causou certa resistência de alguns alunos que se sentiram um pouco envergonhados, talvez porque a troca de experiências com colegas de outras turmas não seja comum na escola. Por outro lado, possibilitou que assumissem papel ativo, isto é, de atores, no planejamento do projeto, o que pode ter contribuído para a motivação e engajamento na participação assim como o desenvolvimento da responsabilidade pela própria aprendizagem e da autonomia, de acordo com Machado e Bronckart (prelo).

Na SD2, o contexto é retomado na parte 1 com a leitura da carta de uma aluna norte-americana escrita para a participação no mesmo projeto. Tal seção contempla o objetivo 1, que é o de discutir as ações que tomamos quando recebemos uma correspondência (desenvolvimento da capacidade de ação). Como já analisado anteriormente, a carta disponibilizada caracteriza-se por ser temática, podendo auxiliar o aluno na construção de seu texto com o mesmo tema em resposta ao recebido.

Retomando a SD1, seu primeiro objetivo concerne ao reconhecimento das características de cartas e *e-mails* para *pen pal* e as especificidades dos gêneros determinadas pelo suporte textual, levando o aprendiz a notar, por exemplo, que sendo mais demoradas em relação a *e-mails*, as trocas de cartas geralmente levam os enunciadores a terem uma preocupação maior em sua elaboração e a demonstrarem maior atenção com seus interlocutores. Além disso, os *e-mails* comumente são mais breves e trazem menos informações se

comparados às cartas. As atividades 2, 3, 4, 5, 6 e 7 da parte 3 (*Cartas e e-mails: reconhecendo suas similaridades e diferenças*) procuram contribuir para seu desenvolvimento (Quadro 29), ao solicitar a identificação do contexto e busca de informações.

- 2) Analise os textos abaixo e indique qual é o texto do pen pal/penfriend e do e-friend /e-pal:



<http://www.netrover.com/~kingskid/snakeout.htm> acesso em 10.04.2005

[https://penpals.in2books.org/letters\\_students\\_c0.aspx#](https://penpals.in2books.org/letters_students_c0.aspx#) acesso em 10.04.2005

- 3) Escreva E para as características do texto 1 e L para as características do texto 2. No caso das características aparecerem em ambos os textos, utilize as letras LE:

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| (     ) data de produção         | (     ) saudação e/ ou cumprimento |
| (     ) nome do autor do texto   | (     ) idade do autor             |
| (     ) local da origem do autor | (     ) passatempos/ lazer         |
| (     ) saudação final           | (     ) assinatura                 |
| (     ) endereço do autor        | (     ) endereço eletrônico        |

- 4) Leia o *e-mail* e preencha o quadro com as informações solicitadas:

Nome do autor  
Data de produção  
Local de produção  
Destinatário  
Objetivo

- 5) Com base no *e-mail*, responda as questões abaixo:

- a) Qual é o país de origem de Confidence? .....
- b) Qual é o sexo de Confidence? .....
- c) Confidence é adolescente ou adulto? .....
- d) Cite dois hobbies de Confidence.....
- e) Qual é o tema predominante no texto? .....
- 6) Volte ao quadro da atividade 3 e complete a segunda parte com informações sobre a carta.

- 7) Com base na carta, responda as questões abaixo:

- a. Qual é o endereço para correspondência? .....
- b. Qual é o nome do destinatário? .....
- c. Para qual time de futebol americano Delante torce? .....
- d. Cite três hobbies de Delante.....
- e. Qual é o tema do texto? .....

**Quadro 29** – Atividades da parte 3 da SD1 que contribuem para o desenvolvimento das capacidades de ação

A realização de tais atividades objetiva colaborar para o desenvolvimento do item da lista de constatação dos participantes para esta capacidade, ao trazer subsídios para a percepção do tipo de informação constante.

Da mesma maneira, as atividades da SD2 da parte 1, *Starting a letter, learning introductory expressions and improving your letter*, e da parte 3, *Reading an e-mail, learning introductory expressions and improving your letter*, exigem a busca de informação na leitura da carta da aluna e do *e-mail* pessoal do professor de Chesapeake enviado à professora. Porém, diferentemente do que ocorre na SD1, os alunos são convidados a estabelecer relações entre as informações lidas e suas experiências pessoais ou seus conhecimentos sobre diferentes situações, o que pode ser considerado positivo, já que possibilita maior compreensão do contexto, das diferenças culturais e desenvolvimento da cidadania e, conseqüentemente, da capacidade de ação. Exemplos de atividades dessas seções podem ser visualizados no quadro a seguir, sendo elas também responsáveis por um dos itens presentes na lista dos aprendizes, informações culturais.

#### Atividades

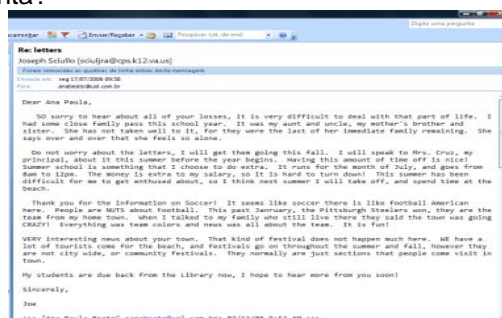
##### Part 1 (a carta está reproduzida no quadro 17)

##### 1. Leia a carta e responda:

- a. Sobre o que Anika fala?
- b. Qual é a diferença entre o tempo que ela fica na escola diariamente e você?
- f. Quando começa e quando termina o ano escolar dela? Por que você acha que é tão diferente do nosso?
- h. Quais são as diferenças que você percebe entre sua escola e a escola dela?

##### Part 3

1. Vamos ler agora um *e-mail* que a teacher recebeu do teacher dos Estados Unidos, o Joe. O *e-mail* é uma resposta a uma mensagem que a teacher escreveu para ele. Que características ele apresenta?



##### 4. Leia o *e-mail* de Joe e responda:

- a- No primeiro parágrafo, Joe diz que para a família dele também foi difícil a perda de entes queridos. Por que será que ele utiliza a palavra também?
  - b- Você acha que há comunidades que lidam diferentemente com a situação? Você conhece algum exemplo?
  - f. Joe se interessa bastante em conhecer diferentes culturas. Você também acha interessante conhecer novas culturas? Por quê?
  - h. Analise a carta que você recebeu. Ela traz informações culturais novas para você? Quais? São interessantes?
5. Analise a sua carta. Ela apresenta informações culturais interessantes? Há algo novo que poderia ser acrescentado? Faça isso, os americanos adoram aprender com a gente!

**Quadro 30** – Atividades das partes 1 e 3 da SD2 que contribuem para o desenvolvimento das capacidades de ação

Cumpra nesse momento fazer uma crítica às atividades de busca de informação da SD1, que, embora tenham contribuído para que os alunos pudessem perceber o tipo de informação presente no gênero e compreendessem o texto, não propiciaram a expansão, a interpretação. Uma possibilidade seria questionamentos tais como: a) Com quem você teve mais empatia? Por quê? b) Com quem você gostaria de trocar correspondências? Por quê? Sua realização abriria espaço para reflexão e aproximação do texto lido à realidade do aprendiz.

Nas pesquisas de Labella-Sánchez (2007) e Petreche (2008), a busca de informação sem ampliação não foi considerada atividade que mobilizasse capacidades de linguagem e, por isso, foi classificada como um item à parte. No caso das SDs em avaliação, a opção de classificá-las como mobilizadoras de capacidades de linguagem foi tomada considerando-se que sua realização faz parte de um processo complexo no qual a compreensão do texto poderia dar subsídios para a ação linguageira no projeto *pen pal*, em vista da necessidade de compreensão das informações das cartas que receberiam futuramente, quando as três capacidades de linguagem deveriam ser mobilizadas para tal agir social e complexo.

Outro item da lista de constatação da SD2 relacionado à capacidade de ação é agradecimento, contemplado na parte 3, nas atividades 2, 5 e 6. Na 2, o aluno é convidado a relacionar expressões a temas, sendo uma delas *Thank you for the information on soccer*; a atividade 5 pede que relacione introduções a temas, sendo uma delas *Thank you for the nice praises to my letter*, e, a atividade 6 exige que o aluno escreva introduções para os temas dados, nas quais agradecimentos estão incluídos. A avaliação possibilita perceber que tal elemento poderia ter sido explorado mais enfaticamente, devido a sua relevância em cartas-respostas. Por outro lado, a presença do item na lista demonstra que a característica foi apreendida pelos estudantes. Provavelmente, as discussões no momento da realização e correção das atividades tenham contribuído para o resultado positivo.

Com relação ao item da lista expressão de opinião, este é abordado na parte 5, *Learning to express opinion: the comparative, some expressions and verbs*, na qual os elementos apontados no título são englobados. Apesar de terem cunho linguístico-discursivo, as atividades propostas podem levar à reflexão, mesmo que superficial, da importância do posicionamento pessoal ao responderem a um texto e contribuir assim para o desenvolvimento da capacidade de ação.

Ao assegurarem o reconhecimento do contexto e das características dos gêneros e a discussão sobre o projeto, as atividades realizadas procuram auxiliar no alcance do objetivo 4, que atravessa todo o ano escolar, sendo ele desenvolver a escrita de cartas para *pen pal*, visto que a mobilização de tais capacidades são fundamentais para a ação de linguagem na situação dada. Por isso, talvez essa porção do trabalho possa ser avaliada como a mais relevante do período letivo.

Como já dito, no final do ano, as operações de linguagem apreendidos nesta fase do trabalho são retomadas, o que pode resultar em um avanço nas capacidades de linguagem. No caso específico das capacidades de ação, os aprendizes mobilizam seus conhecimentos iniciais da situação de comunicação (emissor, receptor, local, tempo, papel social dos envolvidos, objetivo e conteúdo) para a produção da versão inicial de seus textos e isso é recobrado ao longo do trabalho, que culmina com a versão final, na qual os conhecimentos apreendidos são postos em prática. É nesta seção que os estudantes constroem a lista de constatação para guiar a revisão do texto, o que exige a mobilização de todas as capacidades de linguagem desenvolvidas até o momento.

Feita a avaliação da capacidade de ação, a seguir, as capacidades discursivas são foco de investigação.

#### 5.1.3.8.2 Capacidades discursivas

Com relação às capacidades discursivas, para a SD1, o seguinte rol foi inserido na lista de constatação dos aprendizes: saudação inicial, saudação final, data, organização por temas e, para a SD2, saudação inicial, saudação final, corpo da carta dividido por temas e agradecimento. Os objetivos 1, reconhecer as características dos gêneros carta e *e-mail* para *pen pal* e as especificidades dos gêneros determinadas pelo suporte textual, e 4, desenvolver a escrita de cartas para *pen pal*, da SD1, e 2, discutir e aprofundar conhecimentos sobre carta-resposta, e 4, desenvolver a escrita de carta-resposta, da SD2 estão relacionados a tais itens. As partes 3, *Cartas e e-mails: reconhecendo suas similaridades e diferenças*, e 5, *Produzindo sua carta final*, da SD1 e 3, *Reading an e-mail, learning introductory*

*expressions and improving your letter*, da SD2 procuram oportunizar a aprendizagem de operações de linguagem referentes a esses elementos.

Apresentadas no Quadro 30 anteriormente, as atividades 2 e especialmente a 3 da parte 3 da SD1 enfocam os constituintes de cartas e *e-mails*, podendo elevar a conscientização dos aprendizes com relação a tais características. Para fechar a seção, a última atividade solicita que o aluno faça uma ilustração que represente tais elementos, o que se concretizaria basicamente como ilustra a figura a seguir:

Carta		<i>E-mail</i>
	Endereço	From: <a href="mailto:xxx@ttt.com.br">xxx@ttt.com.br</a>
	Data	To:yyy@zzz.com
Saudação inicial		Subject: Hello
Corpo da carta		Saudação inicial
		Corpo do <i>e-mail</i>
	Saudação final, Assinatura	Saudação final Nome (opcional)

**Figura 13** - Elementos constitutivos de cartas e *e-mails*

Nesse momento, o aluno é convidado a retomar sua carta para fazer ajustes que avaliar necessários, o que pode se concretizar como uma oportunidade de mobilizar os conhecimentos apreendidos com relação ao contexto, as partes constitutivas de cartas, seu conteúdo e sua organização, isto é, operações de linguagem relativas às capacidades de ação e discursiva, incluindo o rol de características, apontados pelo grupo na lista de constatação, e contribuindo para o alcance dos objetivos 1 e 4 relacionados à capacidade em análise. Provavelmente a leitura dos textos também contribui para que aprimoramentos linguísticos ocorram, já que o contato com gêneros possibilita a aprendizagem da língua (BAKHTIN, 2000).

Cinco meses depois, quando a SD2 foi iniciada, as capacidades de linguagem desenvolvidas ao longo da SD1 puderam ser retomadas logo na leitura da primeira carta disponibilizada, bem como na produção inicial dos textos, quando os aprendizes produziram textos já constituídos por saudação inicial, corpo da carta e saudação final.

Desse modo, a partir desses resultados, o trabalho pedagógico deveria contribuir para o avanço das capacidades de linguagem, enfocando as dificuldades apresentadas ou possibilidades de desenvolvimento que contribuíssem para que a ação de linguagem ocorresse com mais propriedade e expressividade.

Um dos aspectos selecionados foi o trabalho com expressões, em razão de sua presença comum no gênero carta bem como nos textos utilizados. Particularmente, a parte 3 contribui para esse aspecto ao explorar a organização do *e-mail* do professor Joe, que o divide em parágrafos temáticos e faz uso de expressões para introduzir cada novo assunto. A partir da exploração de seu *e-mail*, outras expressões que contribuem para organizar um texto são exploradas, conforme pode ser observado no quadro a seguir, cujo texto se encontra no Quadro 30, bem como algumas das atividades propostas. Enquanto as primeiras exploram o texto disponibilizado e expressões para temas diversos, as últimas procuram beneficiar o aluno no aprimoramento de seu próprio texto ao solicitar-lhe que o retome para analisá-lo e aperfeiçoá-lo, se julgar interessante.

- 
2. Joe utilizou expressões diferentes para introduzir temas à sua mensagem. Abaixo, você encontra essas expressões e os temas que ele introduz com elas. Ligue as colunas:

- a- Thank you for the information on soccer.      (      ) perda de pessoas queridas.  
 b- Do not worry about the letters.                      (      ) futebol.  
 c- So sorry about all your losses.                      (      ) cartas e aulas durante o verão.  
 d- Very interesting news about the city.              (      ) festival de Joinville.

3. Complete o *e-mail* de Joe com as introduções do exercício 1.

4. Leia o *e-mail* de Joe e responda:

- a- No primeiro parágrafo, Joe diz que para a família dele também foi difícil a perda de entes queridos. Por que será que ele utiliza a palavra também?

6. Para deixar sua carta melhor construída, é interessante introduzir os temas usando expressões, como Joe fez. Ligue as introduções aos temas abaixo:

- a- Você recebe um *e-mail* elogiando sua carta.  
 b- Você recebe uma carta falando sobre esportes nos Estados Unidos.  
 c- Você recebe uma carta perguntando sobre sua família.  
 d- Você recebe um *e-mail* que comenta a importância do futebol para você.

- (      ) It was very interesting learning about sports...  
 (      ) Thank you for the nice praises to my letter...  
 (      ) Talking about soccer, well...  
 (      ) Answering your question about my family, ...

7. Escreva introduções para os temas abaixo:
-

- 
- a- Você recebe uma carta elogiando sua carta  
.....
- b- Você recebe uma carta com fotos.  
.....
- c- Você recebe uma carta perguntando-lhe sobre sua escola.  
.....
- d- Você recebe uma carta falando sobre esportes  
.....

8. Agora, escreva introduções para os temas de sua carta e os acrescente a ela.
9. Revise sua carta. Divida-a em parágrafos por temas e acrescente introdutórios de temas e expressões. Veja também se você não pode deixá-la ainda melhor, acrescentando novos temas.
- 

**Quadro 31** - Atividades da parte 3 da SD2 que podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades discursivas

Apesar de seu viés linguístico em torno de expressões (*AKA; first of all, I am going to tell you, favorite thing about, etc.*) e advérbios (*basically, probably, easily, etc.*), o conjunto de atividades da seção *Learning some expressions and adverbs*, pode contribuir para a aprendizagem de operações de linguagem relacionadas às capacidades de linguagem à medida que solicita que o aluno utilize a carta para realizar as atividades. Da mesma forma, as seções 4 e 5, mesmo priorizando os conhecimentos relacionados a tempos verbais e expressão de opinião respectivamente, podem trazer contribuições para o desenvolvimento de capacidades discursivas à medida que abordam expressões que introduzem opinião, por exemplo, e o uso de diferentes tempos verbais. Implicitamente, tais estudos podem possibilitar maior implicação dos aprendizes nas construções de seus textos, característica do discurso interativo predominante em cartas, bem como construções em outros tipos de discurso (como a descritiva para falar da escola) emprego de sequências variadas. Todos esses elementos podem permitir que os alunos construam textos mais subjetivos e apropriados ao contexto.

Ainda com relação à capacidade discursiva, é possível identificar ensejos para sua ampliação nas SDs. A primeira atividade da parte 1 da SD2 e as atividades 5 e 7 da parte 3 da SD2 solicitam a busca de informação, em uma leitura detalhada das cartas e o estabelecimento de relações com sua própria realidade, no caso da SD2. Dessa forma, contribuem diretamente para o aumento das capacidades de ação, como apontado anteriormente. Todavia, é possível afirmar que também podem colaborar para a elevação das capacidades discursivas, porque

a leitura linear dos textos pode propiciar implicitamente a percepção da progressão temática do texto.

Também na mesma seção da SD2, há um balão de pensamento juntamente com a proposta de produção da versão inicial do texto, que sugere: “Inicie, listando os tópicos de sua carta e depois a escreva. Lembre-se que é uma carta-resposta!” Tal estímulo pode contribuir para a organização do conteúdo do texto. Finalmente, a última parte da SD2, *Finalizing your letter*, propõe que o texto seja retomado e aprimorado, momento em que todos os conhecimentos apreendidos podem ser utilizados. O próximo item se detém nas oportunidades para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas presentes nas SDs.

#### 5.1.3.8.3 Capacidades linguístico-discursivas

Segundo Dolz (2003), é imprescindível se distanciar e refletir sobre os usos da língua para apropriar-se dela, o que pode ser alcançado por meio de atividades metaverbais sobre seu uso, seu sistema e as práticas discursivas. Na mesma linha, Hyland (2003) argumenta

a discussão sistemática de escolhas linguísticas na construção e no desenvolvimento da metalinguagem – isto é, de formas funcionais de falar e pensar sobre a linguagem – facilita a análise crítica. Ajuda os estudantes a verem os textos escritos como construtos que pode ser discutidos de forma precisa e explícita e que, portanto, podem ser analisados, comparados, criticados, desconstruídos e reconstruídos (HYLAND, 2003, s.p.).

Com base em tais pressupostos, os conjuntos de atividades planejados para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas buscam contemplar alguns itens considerados relevantes para os gêneros em foco, incluindo o seguinte rol apontado nas listas de constatação dos alunos: uso de pronomes na SD1 e expressões e uso de tempos verbais apropriados na SD2.

Em uma tentativa de contribuir para o alcance do objetivo 4 já mencionado em seções anteriores, na SD1, a seção 4, *Conhecendo um pouco mais sobre referentes textuais*, foi planejada exclusivamente para explorar o item presente

na lista de constatação produzida pelos estudantes, incluindo adjetivos possessivos e pronomes pessoais, oblíquos e possessivos, devido à relevância do uso de referentes no gênero epistolar. O Quadro 32 traz algumas das atividades propostas de forma ilustrativa.

---

#### Parte 4 – Conhecendo um pouco mais sobre referentes textuais

Observe o trecho de uma carta abaixo:

Dear Pen pal: Taty,  
**My** name is Danielle. **I** am 10 years old. (...) My school is Grassfield Elementary and it is located in Chesapeake, Virginia.  
**My** family members are: dad, mom, brother, and 3 dogs. **Their** names are: Bill, Tony, Cody, Shadw, Peanut and Midnight.  
 Peanut and Midnight are brother and sister. **They** are newest family members (...) **I** learned a lot about Brazil. **It** is very beautiful.  
 Your friend,  
 Danielle Shappins.

#### [...] Explicação

- a. Para você começar a entender tudo isso. Observe o quadro abaixo. Ele contém pronomes em português. Preencha-o com essas palavras em inglês. Se precisar, volte à carta e ao *e-mail* para encontrá-las.

Eu	Meu(s)	Minha(s)	Você	Seu(s)	Sua(s)

Já deu para perceber que não é tão difícil assim?

Agora veja os quadros abaixo com os demais pronomes em português e em inglês. Eles vão lhe ajudar muito a ler e escrever em inglês:

Pronomes Pessoais    Pronomes Oblíquos    Adjetivos Possessivos    Pronomes Possessivos

Portuguese	English	Portuguese	English	Portuguese	English	Portuguese	English
Eu	I	Mim	Me	Meu(s), minhas(s)	My	Meu(s), minha(s)	Mine
Tu/ Você	You	Você	you	Teu/ tua	Your	Seus(s), sua(s)	Yours
Ele	He	Dele	Him	Dele	His	Dele	His
Ela	She	Dela	Her	Dela	Her	Dela	Hers
Ele/ Ela (objetos/ animais)	It	Dele/ dela (objetos/ animais)	It	Dele/ dela (objetos/ animais)	Its	Dele/ dela (objetos/ animais)	Its
Vocês	You	Vocês	You	Seu(s), sua(s)	Your	Seus(s), sua(s)	Yours
Nós	We	Nós	Us	Nosso(s), nossa(s)	Our	Nosso(s), nossa(s)	Ours
Eles/ Elas	They	Dele(s)/ dela(s)	Them	Dele(s), dela(s)	Their	Dele(s), dela(s)	Theirs

[...]

- b. Agora volte aos textos (carta e *e-mail*) e destaque todos os pronomes que encontrar. Faça uma linha entre cada um deles e o substantivo ao qual faz referência.

- c. Faça o mesmo que fez no exercício 3 com a carta abaixo.
- 

**Quadro 32** - Atividades da parte 4 da SD1 que podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas

Como pode ser visualizado tanto no quadro quanto no restante da seção presente no anexo 1, o conjunto de atividades proposto parte da leitura de um trecho de uma carta para em seguida introduzir a questão linguística em foco e propor comparações com a LM, tradução e estudo de tal elemento em textos. Com base em Dolz (2003), as atividades procuraram sistematizar os referentes e pronomes metalinguisticamente. Contudo, a análise das atividades propostas e os resultados obtidos com tal sistematização evidenciam que sua abordagem deveria ter sido realizada de forma mais gradual, conforme o pesquisador sugere.

Como já elucidado, terminado tal estudo, na seção *Produzindo sua carta final*, os textos foram revisados e finalizados pelos estudantes a partir da lista de constatação construída por eles e trouxeram diversas inadequações linguísticas, incluindo dificuldades com o aspecto estudado, referentes textuais, além de várias outras que ultrapassam os limites do gênero. Diante disso, três atividades foram organizadas com base em todas as questões da língua que apresentaram problemas de forma a colaborar para o aprimoramento de seus textos e, conseqüentemente, da escrita de forma geral, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) bem como Perfeito e Cheron (2004) e Perfeito e Cecílio (2005).

Conforme já mencionado em outros momentos, o fato do gênero carta ter sido retomado na SD2, cinco meses depois, criou uma situação favorável ao desenvolvimento de outras capacidades de linguagem necessárias para agir linguisticamente no contexto em foco, troca de correspondência. Dessa maneira, elementos que contribuem para a organização do texto e para a expressão de opinião puderam ser explorados discursiva e linguístico-discursivamente, de forma breve, devido ao tempo disponível.

Os itens da lista de constatação dos alunos relacionados a esta capacidade são expressões, uso de tempos verbais apropriados e expressão de opinião, e os objetivos da SD envolvidos são os 3 e 4 já comentados e as partes 2, 4 e 6.

A seção 2, *Learning some expressions and adverbs*, é dividida em duas partes de modo a englobar os dois aspectos apontados pelo título. As duas atividades sugerem a comparação entre a LM e a LE e o estudo de advérbios se restringe aos formados com o sufixo *-ly*, o que é explorado. A estratégia de tradução é empregada em uma tentativa de evidenciar as similaridades entre as línguas.

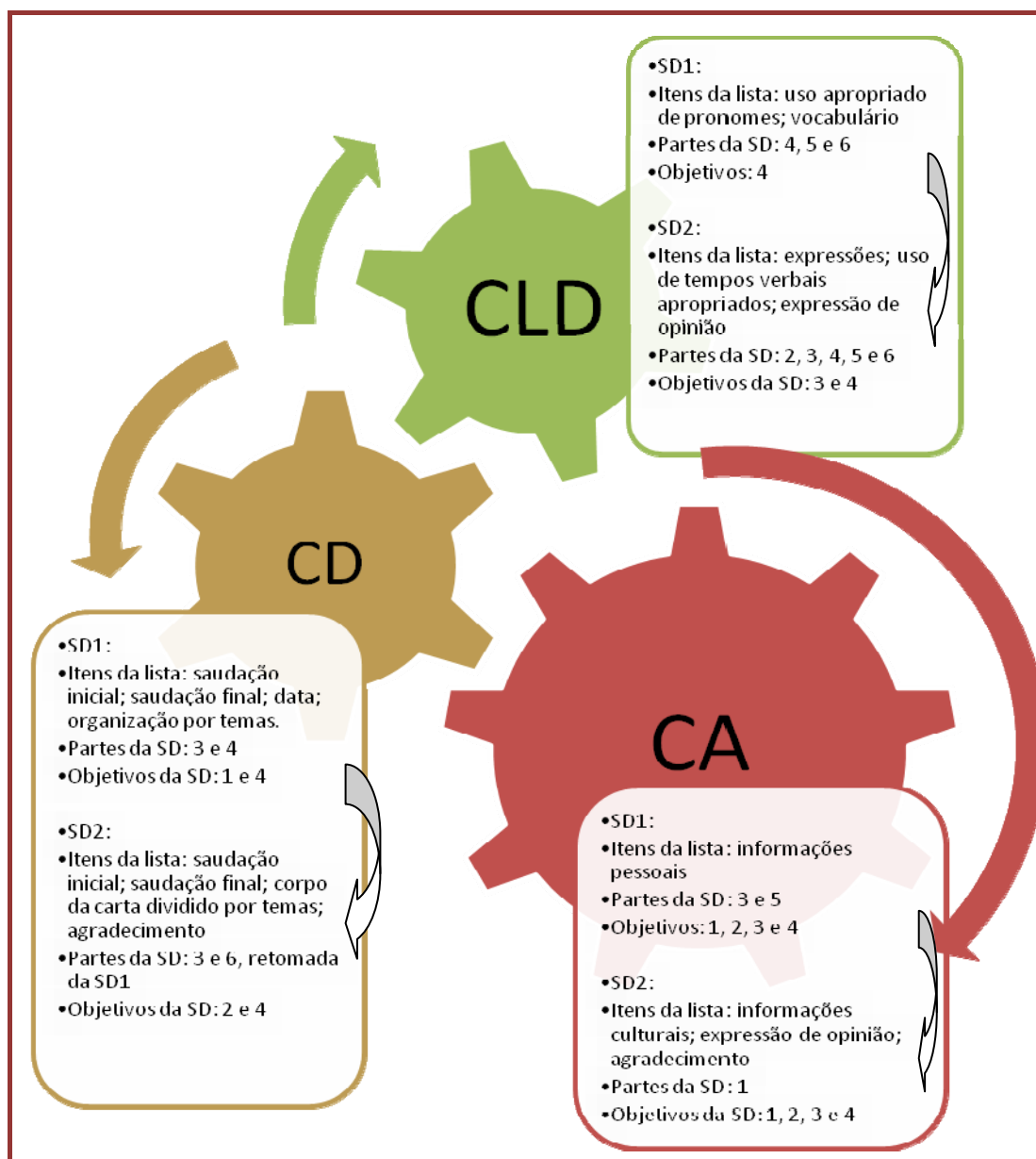
Infelizmente, a falta de tempo inviabilizou o aprofundamento do estudo de suas funções discursivas.

De forma introdutória, outro aspecto presente na SD2 são tempos verbais. Constituída por uma única atividade, a parte 4, *Learning different verb tenses*, explora tal aspecto linguístico-discursivo em trechos de cinco *e-mails* trocados entre dois professores envolvidos no projeto *pen pal*. O fato de a leitura dos textos não ser ampliada, nem ser realizada alguma atividade que propicie a percepção das funções discursivas do item estudado leva à conclusão de que a atividade não consegue ultrapassar o nível linguístico, e os objetivos da seção são alcançados apenas parcialmente.

O último elemento estudado na SD2 é o comparativo, foco da seção 5, *Learning to express opinion: the comparative, some expressions and verbs*. O conjunto de atividades parte da análise de trechos de cartas e *e-mails* para o estudo das regras do comparativo de forma indutiva e também faz uso da técnica da tradução. Finalmente, possibilita a expansão ao solicitar que as operações de linguagem aprendidas sejam utilizadas em sua função linguístico-discursiva para completar trechos de outras cartas e *e-mails*. Certamente, tal estudo pode ser ampliado, para permitir que o aluno utilize tal capacidade de linguagem na escrita de forma geral.

Dentro das capacidades linguístico-discursivas, o item vocabulário da lista de constatação da SD1 não é contemplado, limitando-se as possibilidades de aprendizagem lexical apenas às leituras dos textos disponibilizados. Essa também pode ser considerada uma lacuna da SD, que poderia ser reparada.

Para ilustrar a análise realizada, a engrenagem é retomada, na qual os itens da lista de constatação, as partes das SDs e seus objetivos relacionados a eles são apresentados de forma esquemática e resumida.



**Figura 14** - Análise das capacidades mobilizadas, os itens da lista de constatação, as partes da SD e os objetivos.

A avaliação das SDs, a partir das listas de constatação, possibilita afirmar que as atividades procuram engajar os estudantes no processo de ensino-aprendizagem, ao solicitar sua participação na tomada de decisão e na construção da própria lista, que serve de parâmetro para a avaliação, e ao propor a escrita dentro do projeto *pen pal*. Tal produção contextualizada exige que os alunos mobilizem conhecimentos do contexto, da organização do texto e da língua de forma engrenada. A leitura pode ser considerada significativa e integrada à proposta de produção escrita, visto que a grande maioria dos textos disponibilizados é de

enunciadores do mesmo contexto. Além disso, a leitura de *e-mails* coletivos enviados pelos grupos e a produção de respostas coletivas também possibilitam a mobilização das capacidades de linguagem relacionadas aos gêneros em estudo assim como a leitura da carta que receberam no final do ano letivo.

A integração do trabalho com as diferentes operações de linguagem é garantida pela produção textual que percorre todo o trabalho atravessado pelo projeto *pen pal*. Todavia, aprimoramentos poderiam ser efetivados de modo a deixar o conjunto de atividades constitutivos das SDs mais integrado.

Por outro lado, dentro dos limites do tempo disponível, a avaliação é que a introdução de aspectos linguístico-discursivos, apesar de não ter cumprido totalmente sua função, ofereceu subsídios para o aprimoramento dos textos e, assim, pode ser considerada satisfatória. No entanto, seria possível a realização de um trabalho mais discursivo, sugerindo, por exemplo, a identificação de determinado item no texto e a as razões para seu uso.

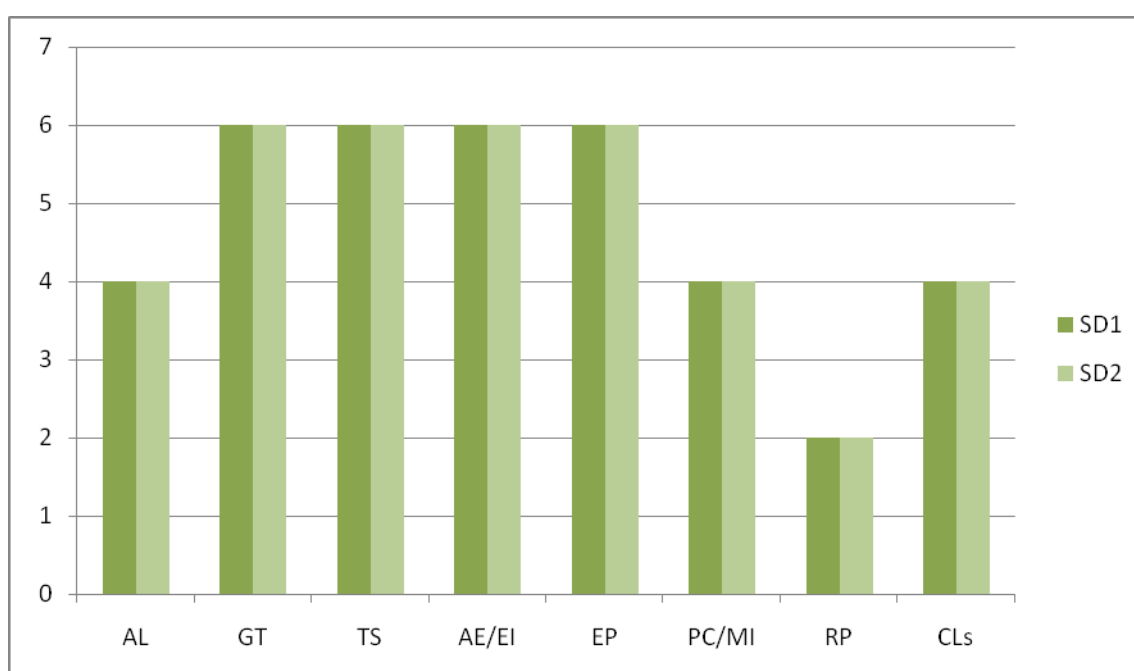
Concluindo, as SDs em estudo foram planejadas para uma situação específica de troca de correspondências entre estudantes de escolas públicas de duas cidades-irmãs. Visando contribuir com a ação de linguagem em tal contexto, o trabalho foi iniciado com uma produção inicial (atividade complexa) realizada após a discussão da situação. A partir disso, as atividades foram elaboradas de forma a oportunizar a aprendizagem de operações de linguagem necessárias para a melhoria desse agir. Dessa forma, é possível dizer que os participantes tiveram a oportunidade de mobilizar conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da língua construídos socialmente para agir socialmente ao produzir seus textos e revisá-los ao longo do processo.

Outro aspecto a ser apontado é sobre a integração entre as propostas de compreensão e produção escrita, o que é mais perceptível na SD2, sendo que a versão inicial do texto é dependente da leitura da carta disponível e há atividades que levam à comparação entre os textos, por exemplo, o que não aparece na SD1.

Entretanto, as atividades que possibilitam a aprendizagem de operações de linguagem necessárias para isso, particularmente as relacionadas aos aspectos linguístico-discursivos, poderiam ter sido organizadas de forma mais integrada. Outra possibilidade teria sido engajar os estudantes em atividades extra-classe ou na sala de informática em visita aos *sites* das escolas participantes e da

cidade-irmã, abrindo espaço para o conhecimento mais amplo da situação de comunicação.

Para finalizar, os resultados da avaliação, esquematizados no gráfico a seguir, levam à afirmação de que as SDs atingiram satisfatoriamente seus objetivos, havendo espaços em que modificações se fazem necessárias para que a proposta seja mais eficazmente alcançada, como, por exemplo, a exploração discursiva dos aspectos linguísticos estudados. Os números seis, quatro, dois e zero do gráfico representam respectivamente sim, parcialmente, superficialmente e não.



Gráf

**Gráfico 1** - Avaliação das SDs

Perseguindo um dos objetivos da pesquisa, as SDs foram investigadas para identificar se podem propiciar o desenvolvimento de conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da língua construídos socialmente para agir socialmente (de acordo com os objetivos almejados). Interligadas por um objetivo comum, agir languageiramente por meio de cartas, as atividades propostas estão parcialmente de acordo com a proposta, havendo várias partes satisfatórias e outras integralmente adequadas. As seções parcialmente adequadas poderiam ser aprimoradas com certa facilidade.

A avaliação realizada traz subsídios para a análise das produções das participantes realizada no próximo item.

## 5.2 ANÁLISE DAS CARTAS

Esta parte do estudo ocupa-se do conjunto de produções das participantes, com o propósito de alcançar o segundo objetivo da pesquisa, que é analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas para a produção de textos dos gêneros trabalhados. Para alcançá-lo, a investigação está dividida em duas etapas, apresentadas no capítulo metodológico. Primeiramente, o *cópus* é examinado como um todo para que seja obtida sua visão geral. Na segunda parte, as produções individuais são analisadas, tendo como parâmetro a lista de constatação edificada pelos aprendizes por ter servido de critério de avaliação dos textos no momento em que foram produzidos. Com apoio em Machado e Bronckart (prelo) e Dolz, Gagnon e Toulou (2008), outros elementos foram adicionados ao rol, em uma tentativa de precisar ainda mais a análise.

### 5.2.1 Em Busca de uma Visão Geral

Como dito anteriormente, o objetivo da seção é compreender o *cópus* de uma forma geral, englobando o contexto, as características discursivas e linguístico-discursivas.

#### 5.2.1.1 Compreendendo a situação imediata

Como no capítulo metodológico, o contexto sócio-histórico é contemplado, quando as dimensões da pesquisa etnográfica são apresentadas, cabe aqui expor diretamente a situação imediata de produção, não se perdendo de vista que quanto mais amplo for seu conhecimento, mais exata pode ser a compreensão das cartas propriamente ditas.

As produtoras dos textos eram adolescentes brasileiras, com em média treze anos, estudantes de sétima série de escola pública de Joinville e os

interlocutores eram alunos de Chesapeake participantes do projeto. Os norte-americanos, no geral, eram mais novos do que os brasileiros, com idade entre oito e onze anos, enquanto os brasileiros tinham doze e treze anos.

Contextualizadas em um projeto escolar, as participantes produziram cartas no início e no final do ano letivo. No primeiro momento, a finalidade dos textos era o estabelecimento de contato para dar início ao projeto *pen pal* com um grupo interessado em participar. As trocas encorajadas pelo projeto possibilitariam o nascimento de amizades entre estudantes das cidades-irmãs e a ampliação de conhecimentos culturais, dentro da perspectiva intercultural (GIMENEZ, 2002), apresentada no terceiro capítulo, quando foram tratados os pressupostos de trabalho com projeto *pen pal*. Ao mesmo tempo, capacidades de linguagem mobilizadas para a compreensão e produção de cartas em língua inglesa seriam desenvolvidas. Infelizmente, alguns problemas surgiram ao longo do tempo e os alunos nem sempre escreveram para o mesmo *pen pal*. Conforme já explicitado, o projeto foi reiniciado uma vez e, em outro momento, os alunos receberam cartas de uma nova escola e fizeram suas cartas-resposta. Dessa forma, em outro momento, os textos foram construídos como respostas às cartas recebidas, objetivando corresponder a elas de forma a dialogar com o destinatário, que seria seu amigo por correspondência (*pen pal*).

A relação entre os interlocutores era informal, porém, não havia um contato, salvo as cartas. Eles se conheciam apenas pelos textos trocados e, no máximo, por fotos, além de alguns *e-mails* construídos coletivamente e enviados pela professora.

Em sua grande maioria, os textos foram produzidos durante as aulas de língua inglesa. No geral, os alunos se sentavam em duplas ou grupos na sala de aula, para produzir as cartas e as reescrever. Dessa maneira, tinham a oportunidade de trocar informações e se ajudarem. A professora-pesquisadora circulava tirando dúvidas, questionando e instigando os alunos, que trocavam ideias entre si, utilizavam as SDs, as listas de constatação, as cartas recebidas (SD2) e dicionários. As imagens a seguir ilustram os diferentes ambientes em que os alunos produziam seus textos, sendo sala de aula (geralmente reunidos em duplas/grupos), praça de leitura (agrupados em mesas redondas em ambiente aberto, sob sombra de árvores) e sala informatizada (organizados em duplas):



**Figura 15** - Alunos trabalhando em diferentes ambientes

As imagens procuram ilustrar que o andamento das aulas ocorreu em diferentes espaços com organizações variadas, individual, em duplas, em pequenos e grandes grupos, o que pode ter contribuído não apenas para evitar a monotonia comum em aulas de produção escrita em escolas regulares, mas também propiciar a colaboração conjunta e o enriquecimento do trabalho em inúmeras interações.

Todos esses aspectos podem ter influenciado a maneira com que as alunas participaram do projeto e escreveram suas cartas. Ademais, o conhecimento que possuíam da língua certamente serviu de limitação.

#### 5.2.1.2 Focando nos textos

O estudo geral das características dos textos envolve a compreensão de seus aspectos materiais, organizacionais e estruturais.

Com relação aos aspectos materiais, são considerados a extensão dos textos, as partes constitutivas delimitadas e os elementos visuais presentes.

A dimensão do gênero cartas pessoais é flexível, dependendo geralmente do tema tratado. Como cartas para *pen pal* pressupõem a

individualidade e a liberdade de escrita, não foi discutido com os alunos o comprimento dos textos que deveriam produzir, não tendo havido nenhuma prescrição nesse sentido. Contudo, uma influência possível é o tamanho dos textos lidos, que na SD1 eram curtos, com exceção da carta disponibilizada na parte 4, que era relativamente longa, da mesma maneira que os textos presentes na SD2.

A extensão das produções foi aumentando gradativamente à medida que seus conhecimentos a respeito do gênero carta foram se ampliando e especialmente a escrita em língua inglesa foi se desenvolvendo, o que demonstra que a falta de conhecimentos linguísticos pode ter contribuído para que os textos fossem curtos, as ideias ou informações restritas e não muito desenvolvidas. A melhoria em tal aspecto possibilitou que as participantes, na última carta produzida, por exemplo, expressassem opinião e falassem de acontecimentos passados e futuros, utilizando para isso os recursos linguísticos estudados.

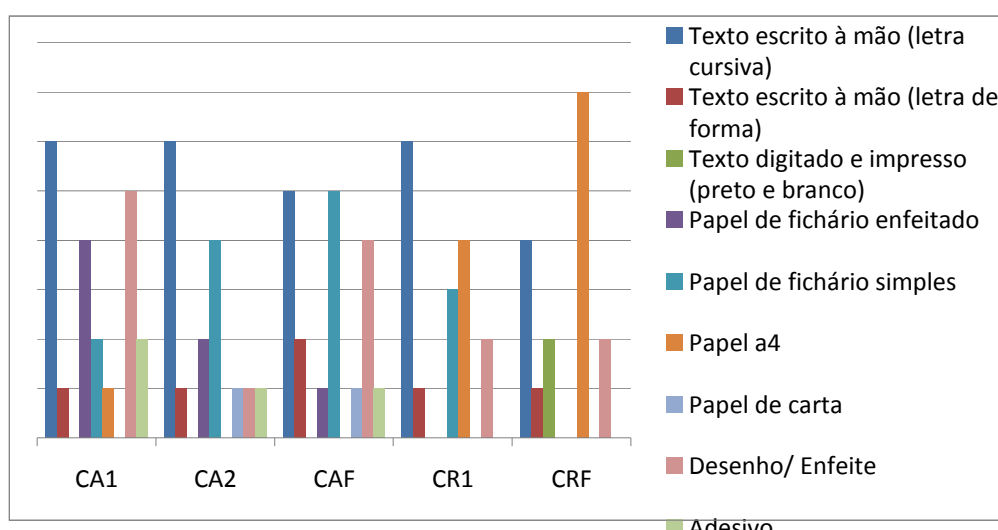
A respeito das partes constitutivas, Beato-Canato e Cristovão (2005; 2007a), em análise de cartas para *pen pal* (de apresentação), concluíram que são geralmente compostas por saudação inicial, enunciados simples de apresentação e saudação final, sendo as saudações afetivas e os enunciados construídos com linguagem simples em busca de troca de informações.

A observação das cartas das participantes permite perceber que algumas delas tinham conhecimento desde o princípio da constituição canônica apontada pelas pesquisadoras, caso de Carla, Mariane, Melissa e Raquel, enquanto outras não tinham tal conhecimento, situação de Camila, Fernanda e Thays, cujas produções eram constituídas de corpo do texto com data e enunciados curtos falando sobre si, com perguntas como *and you/yours?*, em uma tentativa de estabelecer diálogo com os possíveis interlocutores.

Após o trabalho com a SD1, período em que a leitura, a observação e a discussão de características de algumas cartas foram possibilitadas, as alunas produziram a segunda versão, a partir da qual, tais traços foram incorporados e, então, estiveram presentes em todas as demais produções. Ademais, as cartas passaram a ser construídas em textos corridos e não mais por enunciados curtos quase em forma de lista.

Tratando-se dos elementos visuais, nas primeiras produções, cartas de apresentação, nenhuma ressalva foi feita aos alunos, que puderam utilizar o papel desejado bem como outros elementos visuais. No momento em que

produziram as cartas-resposta, a única restrição foi o uso de papel A4, porque todas as cartas seriam digitalizadas e o trabalho estava sendo complicado em razão do conjunto de cartas com papéis em formatos diversos. O Gráfico 2 a seguir aglutina as características presentes nos textos de todas as participantes; as características individuais podem ser visualizadas no anexo 4.



**Gráfico 2** - Características presentes nas diferentes versões de cada carta

Há certa mudança quanto aos recursos visuais presentes nas produções, sendo seu uso mais efetivo nas cartas de apresentação. Alguns fatores podem ter motivado a diferença: a necessidade de refacção dos textos mais de uma vez; os textos recebidos, que praticamente não traziam qualidades visuais distintas, sendo escritas a lápis; o amadurecimento das alunas; o desejo de uso do computador; as instruções da professora-pesquisadora, prescrevendo o uso de papel A4 na última produção.

#### 5.2.1.2.1 A organização

O estudo do nível organizacional inclui particularidades das capacidades discursivas e linguístico-discursivas, englobando a organização dos conteúdos temáticos e da possível sequência global, da heterogeneidade discursiva, das formas de organização locais, dos mecanismos centrais de coesão verbal e dos organizadores lógicos. O exame se justifica por possibilitar o levantamento de

qualidades distintivas das produções, o que pode contribuir para uma melhor compreensão dos objetivos do enunciador.

A respeito do plano global, ao analisarem cartas de apresentação para *pen pal*, Beato-Canato e Cristovão (2005; 2007a) concluem que o conteúdo apresentado se restringe a informações pessoais, como nome, idade, preferências e informações sobre a família. Tratando-se de cartas-resposta para *pen pal*, embora não tenham sido encontrados estudos sobre elas, a análise realizada com cartas pessoais da pesquisadora para a construção do modelo didático permite afirmar que buscam estabelecer relação com a carta recebida, agradecendo, comentando, respondendo a perguntas feitas, como foi apresentado em capítulos anteriores.

No Quadro 33, os conteúdos temáticos presentes nas cartas de apresentação do corpúsculo são elencados e exemplificados.

<b>Conteúdos temáticos</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Informações pessoais</b>	“My name is Maryane A. T. I am 13 years old, my birthday is on December 21 <sup>st</sup> .” (Maryane)
<b>Preferências</b>	CA1: “My favorite colors are: Pink and Black. And your favorite colors? (...) My favorite sport is volley Ball. (...) My favorite matter is Geography. And your favorite matter?” CA2: “My favorite colors is pink and black. My favorite sport is volley ball. (...) My favorite subjects is science and geography.” CAF: “My favorite colors are pink and black. My favorite sport is volley ball. (...) My favorite subjects are science and geography.” (Camila)
<b>Descrição física</b>	CA1: “I am tall, and you?” CA2: “I have dark brown hair. I am slim and pretty. I think am tall. My eyes brown.” CAF: - (Carla)
<b>Informações sobre local onde mora</b>	CA1: “I’m from Joinville.” CA2: “I’m from Joinville (Brazil) is autermnal and to talk português.” (Melissa)
<b>Informações sobre família</b>	CA2: “My parents is Argeu and Norita, my brother and sister Julia and brother Willian.” CAF: “My parents are Argeu and Norita, my brothers and sisters are Julia and Willian.” (Fernanda)
<b>Informações sobre escola</b>	CA2: “I study Valentim João da Rocha.” CAF: My school is Valentim João da Rocha. I study in the afternoons. My English teacher is Ana Paula. She is very nice. My favorite subject pshysics education.” (Raquel)

**Quadro 33** - Conteúdos temáticos presentes nas cartas de apresentação

É possível afirmar que as versões iniciais se restringem a informações pessoais e perguntas relacionadas, englobando: nome; cor favorita; idade; data de aniversário, além de descrição física, em alguns casos. Nas

produções seguintes, as participantes adicionaram informações sobre a família, como nomes de seus membros e profissão; sobre a escola e professor, o que demonstra uma leve ampliação.

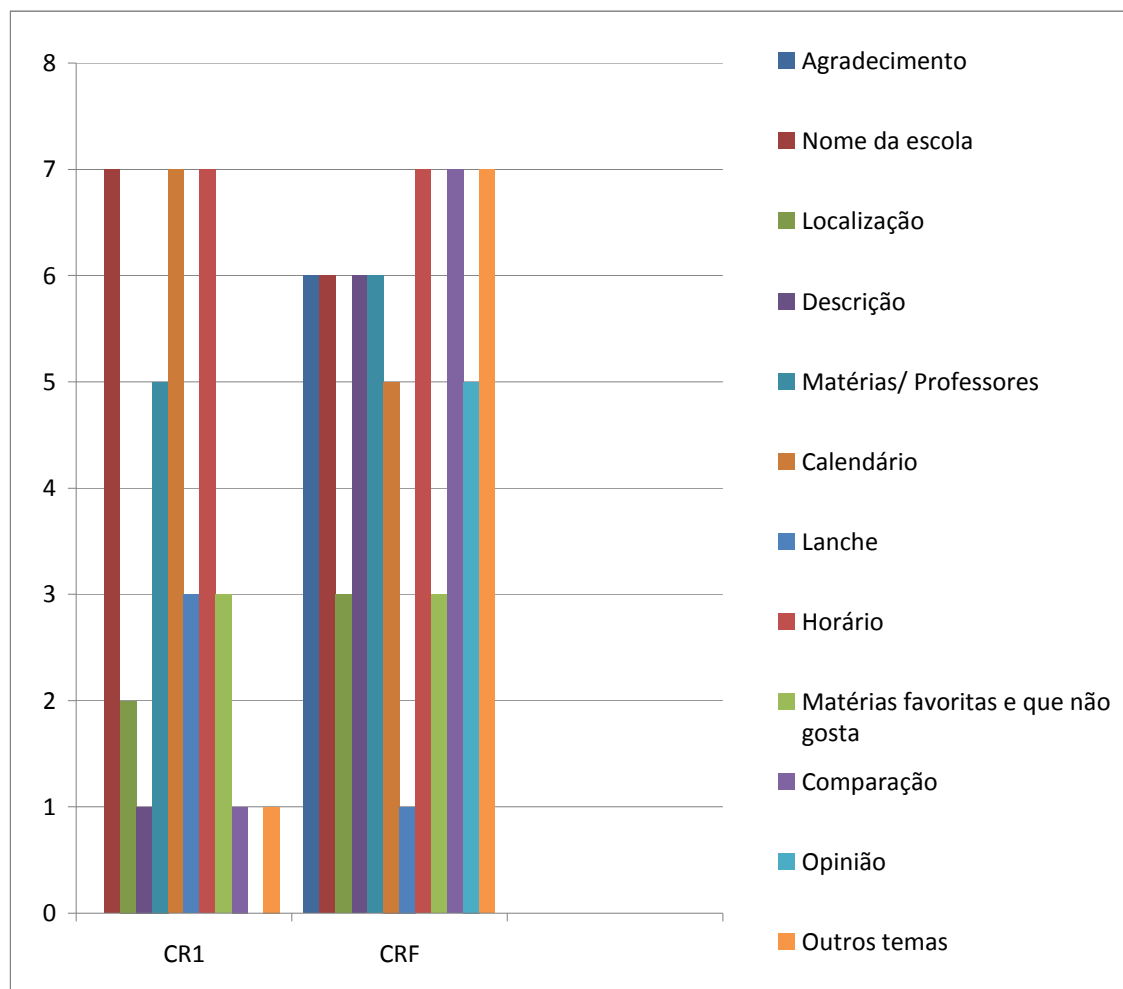
Com relação às cartas-resposta, foi definido desde o início que seriam cartas temáticas, portanto, o tema central de todas elas é escola. As versões iniciais trazem: identificação pessoal; informações sobre a escola: nome; horário das aulas; matéria preferida e as demais; informação sobre o lanche, que é vendido ou também oferecido de graça; ano escolar. Já os textos finais incluem: agradecimento e comentário sobre a carta recebida; informações sobre a escola: nome; horário; número de aulas por período e quantidade de dias em que têm aula; número de professores e as matérias escolares, incluídas a favorita e a de que não gosta; comparação entre o tempo que fica na escola e o quanto ficam os norte-americanos e opinião sobre isso; ano letivo; e outros temas, tais como futebol e férias, como ilustra o quadro a seguir.

Conteúdos temáticos	Exemplos	
	CR1	CRF
<b>Agradecimento</b>	-	Thank you for your letter. I read your letter and it was about school. Answering your question about my school, (...) (Carla)
<b>Nome da escola</b>	I go to Valentim João da Rocha school. (Fernanda)	I go to Valentim João da Rocha school. (Fernanda)
<b>Localização</b>	My school is proximate the where live. (Camila)	My school is close to where I live. (Camila)
<b>Descrição</b>	Our school is organized, clean, beautiful. Ours teachers are very cool. (Raquel)	My school is big and has about 1500 students. (Maryane)
<b>Matérias/ Professores</b>	"In my school have of subjects: Portuguese, history, geography, science, mathematics, English, religious education, arts and physical education." (Thays)	"I have a teacher for each subject. My favorite subject is Physical Education. In our school, we have the subjects: (...). My subjects that I don't like is Religious Education." (Thays)
<b>Calendário</b>	"The year concerning school begin in February have the recess school in July for 15 days, in August return the class until December." (Camila)	"The year concerning school begins in February. Our recess in school is in July, for 15 days. In August we return the class until December. Our summer vacation begins in December and ends in February." (Camila)
<b>Lanche</b>	"The lunch of our school they vend but also has lunch of favour." (Thays)	"The snack is free." (Carla)
<b>Horário</b>	I study in the afternoon of the 13:30pm-17:45. The time of class is 4:15 hours. I have a class a week 5 days. (Maryane)	"I study in the afternoon from 13:30pm-17:45pm. The time of class is 4:15 hours. I have class 5 days a week." (Maryane)
<b>Matérias</b>	"My favorite subjects are physical	"My favorite subjects are science and

<b>favoritas e que não gostam</b>	education, art and science.” (Raquel)	history.”
<b>Comparação</b>	“The timetable in whow study is different.” (Camila)	“In my opinion my school is as good as yours. Probably my school is larger than yours.” (Raquel)
<b>Opinião</b>	“Ours teachers are very cool. My friends are ‘big’ friends.” (Raquel)	“My school is big, the teachers are nice, my most favorite teacher is Antônio (Math). I love my school.” (Melissa)
<b>Outro tema</b>	“My friends are big friends.”(Raquel)	“Changing the theme, I find that the Brazilians are crazy for soccer. In my last vacation I went to the beach and in this one I will also go.” (Thays)

**Quadro 34** - Conteúdos temáticos presentes nas cartas-resposta

A observação dos temas abordados permite dizer que houve uma melhoria relativamente significativa, o que é comprovado pelo Gráfico 3, que quantifica as informações presentes em cada versão da carta-resposta.



**Gráfico 3** - Conteúdos temáticos das cartas-resposta

Além da ligeira ampliação dos temas, os quadros permitem perceber a diferença da linguagem usada nas várias versões, possibilitando que as alunas se expressassem com um pouco mais de liberdade a cada produção, não estando tão presas a uma única construção, com verbo *to be*, como na versão inicial.

Os temas abordados nas cartas de apresentação são os apontados por Beato-Canato e Cristovão (2005; 2007a) como comuns a carta com essa finalidade dentro do contexto em que foram produzidas. Com relação à carta-resposta, a opção por carta temática limitou a possibilidade de escolhas para informações relacionadas ao ambiente escolar, com pouca extrapolação ao falar das férias e da preferência dos brasileiros por futebol, por exemplo.

Avançando na análise, são tomados os “segmentos de *texto* (grifo do autor) ou até mesmo um texto inteiro, que apresentam características próprias em diferentes níveis (MACHADO, 2005, p.242)”, isto é, os tipos de discurso. Em

consonância com as características do gênero (BEATO-CANATO; CRISTOVÃO, 2005; 2007a; HALL, 2000), os textos foram construídos predominantemente em discurso interativo, invocando dois mundos, o do autor e o do leitor, com as características listadas no quadro, que são exemplificadas com trechos das cartas das participantes.

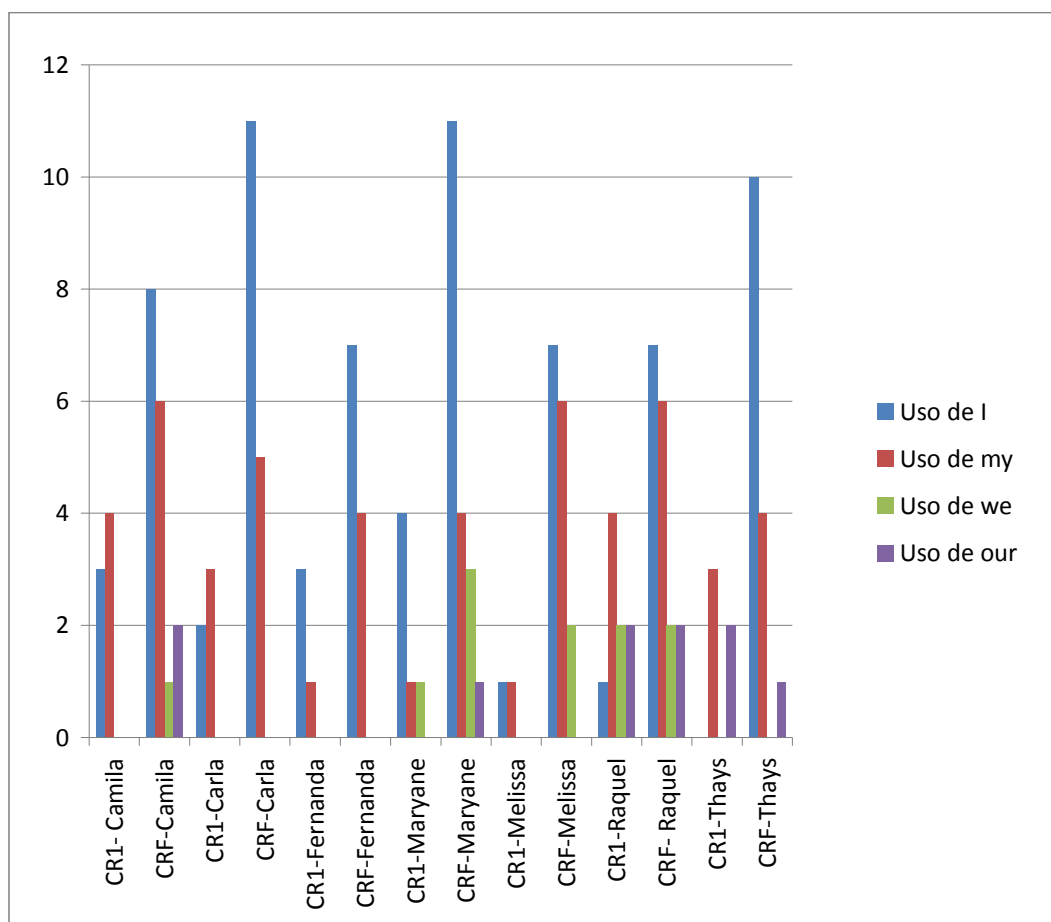
Característica	Exemplos em carta de apresentação	Exemplos em carta-resposta
Nomes próprios	Dear <b>pen pal</b> Hi! I am <b>Camila</b> .	Dear friend AJ, Sincerely, Carla A. de S.
Uso de dêiticos	<b>My</b> name is Carla, and <b>yours</b> ? I am 13 years old, and <b>you</b> ?	Thank you for your letter. I read your letter (...)
Unidades que remetem ao momento da interação	April 17 <sup>th</sup> . (Monday)	November 21 <sup>st</sup> ., 2006.
Unidades que remetem ao lugar	<b>Here in our Brazil</b> is Summer, and yors country?	<b>Here</b> [in my school] the classes are from 13:30p.m. to 5:45 p.m.
Frases não-declarativas	Dear pen pal! What is your name? How old are you?	Dear Myckey! Hello!!!
Tempo verbal predominante: presente do indicativo	I <b>am</b> Maryane. I <b>like</b> pop music. I <b>don't like</b> false people.	My name <b>is</b> Camila. I <b>go</b> to Valentim João da Rocha.

**Quadro 35** - Características do discurso interativo nas cartas

Ademais, os textos são escritos na forma de monólogo, buscando estabelecer relação com o interlocutor, e o tempo verbal dominante é o presente do indicativo com valor atual tanto na carta de apresentação quanto na carta-resposta. A predominância de tal tipo de discurso revela a intenção das enunciativas de se colocarem no texto, serem responsáveis pelo que é dito e buscarem uma interação mais próxima com os interlocutores, sendo responsáveis pelo que estão dizendo, o que é natural para cartas para *pen pal*.

Um aspecto que chama a atenção é a alternância entre os dêiticos de primeira pessoa do singular e do plural nas cartas-resposta, o que não acontece na carta de apresentação, nas quais as informações são quase exclusivamente individuais. A observação das cartas, conforme pode ser visualizado no quadro do anexo 7, revela que as participantes alternam esse uso ao falar da escola. Quando dão informação sobre onde estudam, quantas matérias têm, preferências pessoais e férias, geralmente usam a primeira pessoa do singular. Quando falam do calendário escolar, do número de disciplinas, do tempo que permanecem na escola usam o

pronome da primeira pessoa do plural. O Gráfico 4 a seguir aglutina a porcentagem de uso dos pronomes de cada aluna.



**Gráfico 4** – Usos de pronomes pessoais de primeira pessoa do singular e plural nas cartas-resposta

Enquanto algumas participantes alternam o uso dependendo da informação a ser dada, outras usam sempre a primeira pessoa do singular, o que pode revelar a representação de grupo de cada uma delas. Por outro lado, tratando-se de escrita em LE, o uso exclusivo da primeira pessoa do singular pode ter sido a opção pelo mais simples.

No que concerne às sequências prototípicas ou de planificações (definições, enumerações, etc.) e *scripts* (ou descrições sequenciais de ações), as cartas não foram construídas em uma única planificação, apresentando trechos de sequência dialogal, descritiva, expositiva e narrativa, como ilustra o quadro a seguir.

Sequência tipológica <sup>23</sup>	Conteúdo	Exemplos em cartas de apresentação	Exemplos em carta-resposta temática (escola)
Sequência dialogal	Saudação inicial	Hello!/Hi! Dear pen pal Friend	Dear pen pal! Hi!/ Hello!
	Saudação final	Sincerely Good bye Kisses	Sincerely I will wait for your answer. Sincerely,
	Perguntas	What is your favorite color? And your name? and you/yours?	-
Sequência descritiva	Data	March, 13th. (Monday) Joinville, 15 de março de 2006.	November 21st., 2006 (Wednesday)
	Descrição da escola	I study in Valentim João da Rocha located in Joinville.	My school is close to where I live.
	Informações sobre rotina	I study at Valentim João da Rocha	I go to Valentim João da Rocha school. I study from 1:30-5:45pm
Sequência expositiva	Informações pessoais	My name is .... I am 13 years old. I have light brown hair. My school is Valentim João da Rocha.	My name is .... My school is Valentim João da Rocha.
	Preferências	My favorite colors are blue and white. My favorite sport is basketball.	My favorite school subjects are science and history.
Sequência argumentativa	Opinião sobre a escola	<i>I think I am pretty</i> (Raquel)	[...] In my opinion, it would be very nice to stay more time at school. I think that my school is larger than your school.

**Quadro 36** - Sequências presentes nas cartas

A variedade apontada no quadro pode ser compreendida como uma característica do gênero, que geralmente não apresenta um único tipo de planificação, sendo composto por vários trechos de sequências diferentes, como apontam Marcuschi (2003), ao analisar uma carta pessoal, e Beato-Canato e Cristovão (2005; 2007a), ao investigarem cartas para *pen pal*.

A análise também permite perceber a organização dos conteúdos: nas cartas de apresentação, as informações são pessoais, de preferências e dos familiares e as cartas-resposta, por serem temáticas, tratam quase exclusivamente

<sup>23</sup> Com base em Marcuschi (2005), em texto publicado anteriormente (BEATO-CANATO; CRISTOVÃO, 2005; 2007) fizemos uma análise um pouco diferente da apresentada aqui, fruto de reflexões mais aprofundadas.

da escola. A presença da sequência dialogal demonstra uma tentativa de aproximação das alunas com seus interlocutores. As sequências descritivas, expositivas e narrativas foram usadas na apresentação de informações sobre si, sobre rotina e sobre a escola. Como ilustra o quadro, a ampliação dos conhecimentos linguístico-discursivos possibilitou a comparação entre informações recebidas e a expressão de opinião, em trechos de sequência argumentativa.

Outro elemento que contribui para a organização temática é o introdutor de temas, tal como: *In my last vacation*. Estando presente apenas em cartas-resposta, esta característica pode ser mais um indício de aprendizagem.

Para prosseguir o estudo, as séries coesivas verbais são avaliadas, o que permite ao leitor perceber o grau de implicação do autor com o texto (MACHADO; BRONCKART, prelo). As séries coesivas nominais centrais referem-se a informações pessoais, características pessoais e preferências, como apresentado anteriormente, na parte em que os conteúdos temáticos foram identificados. No cópuz, há também forte presença de elementos coesivos pronominais referentes às próprias alunas (*I, my*) e aos interlocutores.

As participantes construíram as cartas com a exposição de informações, sem que houvesse desenvolvimento das ideias. Dessa forma, as séries coesivas se restringem a poucas palavras. A título de exemplo, para o tema descrição física, na carta de Carla, é usada uma palavra, que é *tall*. Na segunda versão, amplia para *dark brown hair, slim, pretty, eyes brown*.

Nas cartas-resposta, o tema predominante é escola e elementos referentes a ela, tais como: horário, dias em que há aula, disciplinas, etc. O uso de elementos pronominais também é elevado, sendo eles referentes a elas mesmas (*I, my*) ou a elas e seus colegas com referência à escola, como "*In our school...*". Para o tema disciplinas escolares, por exemplo, estão presentes as seguintes palavras, na carta de Carla: *subjects, Mathematics, Portuguese, English, Science, Art, Physical Education, Geography, History*.

Com relação aos mecanismos centrais de coesão verbal, é possível afirmar que o tempo verbal predominante é o presente simples do indicativo, usado especialmente para dar informações e descrever características (pessoais ou da escola) e preferências.

Nas cartas-resposta, há os tempos verbais pretérito perfeito simples e futuro em pontos específicos, ao falar das férias passadas e futuras e ao

agradecer a carta recebida e dizer que gostou dela - “*Thank you for your letter. I read your letter and it was about school*” (Carla)/ *I liked your letter. You wrote about school, I will also write about school*” (Maryane).

Nas últimas versões dos textos, o modalizador *would* também é usado por algumas alunas para dizer que prefeririam ter mais tempo de aula diariamente e férias mais longas como os norte-americanos. Caso de Thays, por exemplo, que afirma “*I would like to stay more time in school and also like to have more vacation*”.

A análise contribui para a compreensão das representações que o agente tem das propriedades dos destinatários de seu texto e dos efeitos que pretende produzir (BRONCKART, 2003). Os temas abordados, a organização do texto e a linguagem utilizados revelam o engajamento das aprendizes para estabelecer diálogo com seus interlocutores, o grau de implicação na situação de comunicação e os limites impostos pela falta de conhecimento geral da língua, não possibilitando, por exemplo, que os temas fossem expandidos.

Outro nível de análise, o enunciativo, pressupõe a identificação de presença/ausência de unidades enunciativas de pessoa, tempo e lugar e discriminação de seu valor, bem como a identificação das unidades de modalização, das vozes explícitas ou pressupostas e de outras marcas de subjetividade sobre o agir ou sobre elementos do agir (MACHADO; BRONCKART, prelo).

Retomando-se o que já foi explicitado em momentos anteriores, a presença de unidades enunciativas de pessoa é constante no *cópus* e aparecem também unidades referentes a tempo (a data em que as cartas foram produzidas) e de lugar (onde a aluna mora, onde estuda).

Com relação às unidades de modalização, há a presença dos verbos modais *would* - *It would be very nice to stay more time at school* (Camila) - e *can* - *I hope you can answer this letter* (Maryane)./ *That's all I can tell you about my school* (Carla) e também do verbo *to think* - *I think that this is why you have longer vacation* (Camila)/ *I think I am pretty* (Raquel) e de organizadores, como *In my opinion*.

Tais marcas só aparecem uma vez nas cartas de apresentação, na última versão da carta de Raquel (*I think that I am pretty*) e com mais frequência nas cartas-resposta. Isso pode ser um indicativo de que o pouco conhecimento linguístico-discursivo limitou o tipo de construção utilizada e, conseqüentemente, o

grau de subjetividade das cartas, especialmente de apresentação. Certamente, a mesma carta escrita na LM traria outros traços de subjetividade.

Os aspectos ponderados evidenciam que a situação de produção propicia a aprendizagem, tanto por se contextualizar em um projeto de troca de correspondências, contribuindo para a motivação e o engajamento dos aprendizes, quanto pela organização das aulas e o favorecimento das interações em trabalhos em duplas ou grupos em ambientes diversos. Outra característica a ser comentada é a ampliação tanto da extensão dos textos como da variedade de temas, que são mais bem organizados. Do ponto de vista discursivo, as partes constitutivas são incorporadas por todas as participantes já na segunda versão da carta de apresentação e utilizadas em todas as demais, que são organizadas gradativamente de forma mais discursiva, com mais coesão e organizadores, por exemplo. O discurso predominante em todas elas é interativo e a planificação é variada, havendo uma predominância descritiva nas cartas-resposta que falam das escolas. Com referência aos aspectos linguístico-discursivo, os dados também revelam maior variedade de uso de tempos verbais, por exemplo, e o emprego de modalização em alguns momentos. Desse modo, a análise geral traz argumentos para afirmar que houve ampliação de conhecimento ao longo do trabalho realizado e a possibilidade de agir na situação de comunicação com mais propriedade. Finalizado o estudo geral, a seguir, as cartas são analisadas individualmente a fim de se perceber o desenvolvimento de cada participante.

### 5.2.2 Em Busca de uma Visão Individualizada




Feito o exame geral, a partir desse momento, os textos são estudados tendo como critério de análise a lista de constatação elaborada pelo grupo, na qual alguns outros itens foram adicionados, ficando da forma como esquematiza o quadro a seguir.

	Lista de constatação da SD1	Lista de constatação da SD2	Outros elementos considerados na análise
<b>Gênero</b>	Carta de apresentação	Carta-resposta	
<b>CA</b>	Informações pessoais	Informações culturais	Adequação ao contexto de produção
		Expressão de opinião	
		Agradecimento	
	Saudação inicial	Saudação inicial	Tipos de discurso
<b>CD</b>	Saudação final	Saudação final	Tipos de sequência
	Data	Corpo da carta dividido por temas	Progressão temática
	Organização por temas	Agradecimento	Pertinência das informações
<b>CLD</b>	Uso apropriado de pronomes	Expressões	Organizadores textuais
	Vocabulário	Uso de tempos verbais apropriados	Mecanismos de coesão
			Unidades enunciativas (dêiticos, modalizações)
			Vozes

**Quadro 37** - Critérios de análise dos textos

#### 5.2.2.1 Focando nas produções de Camila

As cartas de apresentação da aluna, disponíveis no quadro a seguir, demonstram melhora a começar pelo número de palavras, que passou de sessenta e sete para cento e dezenove, o que representa um aumento de setenta e sete por cento. Além de quantitativo, o avanço foi qualitativo em todas as capacidades de linguagem.

Cartas	Transcrição das cartas
	<p>CA1<sup>24</sup>:      March, 13th. (Monday)      Friend      My name is = Camila      And your name?      My favorite colors are: Pink and Black.      And your favorite colors?      I am 13 years old.      And your age?      My birthday is on September 18<sup>th</sup>.      And your birthday?      My hair is hazel and my eyes are hazel.      My favorite sport is volleyball.      I have one sister.      My favorite matter is Geography.      And your favorite sport?</p>
	<p>CA2      April, 24th. 06.      (Monday)      Dear Pen pal      Hi! I am Camila Silva, I am 13 years old. I am in the 7th. Grade. I study in Valentim João da Rocha school and is located is Joinville BR. I study in period the afternoons. I live in Joinville the Santa Catarina state. I am moraine the eyes is chestnut. My birthday is September 1. My favorite colors is Pink and Black.      My favorite Sport is volleyball.      I love walk with my family.      Love dogs. My favorite subjects is science and geography.      Mine parents are Marcello and Indira and one sister your name is Daniela. Love walk with mine friends.      In Brazil is summer.      Good bye      Camila Silva.</p>
	<p>CAF:      May 22<sup>nd</sup>, 2006.      (Monday)      Dear Pen pal,      Hi! I am Camila Silva, I am 13 years old. I am in the 7th. Grade. I study in Valentim João da Rocha school located in Joinville BR. I study in the afternoons. I live in Joinville in Santa Catarina state.      I am moraine the eyes light brown; My birthday is September 18<sup>th</sup>. My favorite colors are pink and black.      My favorite Sport is volleyball.      I love going out with my family.      I love dogs. I love going out with my friends.      My favorite subjects are science and geography.      My parents are Marcello and Indira and one sister your name is Daniela.      Love walk with mine friends.      Good bye      Camila Silva</p>

<sup>24</sup> CA1, CA2 e CA3 são utilizadas para se referirem às primeira, segunda e terceira versões das cartas de apresentação respectivamente.

					sister. Her name is Daniela. Here in Brazil it is summer. Good bye Camila silva.		
	Informações pessoais	Saudação inicial	Saudação final	Data	Organização por temas	Uso apropriado de pronomes	Aumento de vocabulário
CA1	Sim	Sim	Não	Sim	Parcialmente	Sim	Não avaliado
CA2	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcialmente	2 problemas	Sim
CAF	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcialmente	Sim	Sim

**Quadro 38** - Reprodução das versões da carta de apresentação de Camila e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos

No que concerne à capacidade de ação, ao demonstrar conhecimento do contexto já em sua primeira versão, a aprendiz produziu um texto adequado à situação. Houve uma pequena melhoria com referência à variedade de informações colocadas nas versões subsequentes, tendo sido adicionados: escola que frequenta, localização e período de aula (*I am in the 7th. Grade. I study in Valentim João da Rocha school located in Joinville BR. I study in the afternoons.*) bem como hobbies (*I love going out with my family. I love dogs. I love going out with my friends.*), da mesma maneira que aparece na carta de Trevor disponível na SD1; residência (cidade, estado); família e animais, que está presente na carta de Danielle da SD1; e, estação do ano. Tais informações são pertinentes ao gênero, embora a progressão temática pudesse ser aprimorada.

Dando sequência à análise discursiva - enquanto a primeira versão era constituída por saudação inicial *Friend* seguida por uma série de sentenças curtas, com uma informação em cada parágrafo, acompanhada pela pergunta *And your....?* sem saudação final - as versões seguintes apresentam saudação inicial e final canônica em cartas de apresentação, *Dear Pen pal* e *Good bye* respectivamente, seguida pelo nome, e texto corrido, o que também pode ser indício de influência do material utilizado. A progressão temática, mesmo tendo sofrido alguma modificação, poderia ser melhorada. Quanto ao tipo de discurso é interativo, sendo implicado. Uma diferença entre a versão inicial e a final é a construção dos enunciados: na primeira, todas as construções são do tipo *My ... is ...* e na segunda o pronome pessoal passa a ser utilizado (*I am....*). A influência do material

pedagógico usado provavelmente tenha contribuído para tal alteração, já que seus textos trazem a mesma característica.

Com relação à capacidade linguístico-discursiva, a primeira versão da carta não apresenta inadequação alguma, tendo se restringido, entretanto, ao uso da construção: *My...is... And your...?*, como em funções comunicativas, perspectiva sob a qual seu processo de ensino-aprendizagem havia sido pautado até o momento. Ao se restringirem a uma única estrutura, é natural que esses textos praticamente não tenham apresentado problemas.

A partir da segunda versão, construções diferentes são utilizadas, especialmente com a mudança de protagonista para o sujeito, mas também com a adição de informações. Isso acarretou algumas dificuldades naturais à escrita (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008), como erro ortográfico (*is* ao invés de *in Joinville*), ausência de preposição (*My birthday is Ø September 1*), ausência do sujeito (*In Brazil Ø is summer*), provavelmente por influência da LM. A respeito de referentes textuais, item presente tanto na SD1 quanto na lista de constatação edificada pelos estudantes, a CA2 contém duas inadequações (***Mine*** *parents are Marcello and Indiara and one sister your name is Daniela*), o que corrobora o que foi dito na análise do material, isto é, que o trabalho não atingiu seus objetivos.

Após a realização das atividades com foco em tais inadequações, a última versão de seu texto sanou a grande maioria das inadequações como em: *I am in the 7th. Grade. I study in Valentim João da Rocha school located in Joinville BR*, o que pode ser tomado como sinal de contribuição do artefato didático empregado.

Em relação a vocabulário, outro item da lista de constatação, a mudança não é expressiva, tendo sido adicionados alguns verbos (*study, live, Love*), e léxico relacionado à família (*parents, sister*), por exemplo, havendo espaço para acréscimo de tal item no material usado.

Quanto a outros elementos que contribuem para a construção do texto de forma clara, o uso de organizadores textuais se limitou à conjunção aditiva *and* em todas as versões, e a aprendiz não lançou mão de modalizações ou vozes, se bem que essa não é uma característica canônica do gênero carta.

Apesar de algumas dificuldades terem sido mantidas, a análise permite dizer que o texto apresenta as características do gênero carta de apresentação e atinge seus objetivos comunicativos, representando avanço da aluna ao longo dos dois meses de estudo. Tais características foram retomadas no final do

ano letivo, quando as capacidades de linguagem desenvolvidas foram mobilizadas para a produção da carta-resposta, que pode ser visualizada no quadro.

Carta	Transcrição							
<p style="text-align: right;">October 25<sup>th</sup> 2006 (Wednesday)</p> <p>Dear Friend,</p> <p>Hi! My name is Camila! I go to Valentim João da Rocha school. My school is proximate the where live. The timetable in whow study is different. I study of 1:30pm-5:45 pm. I have nine subjects, are: Math, Portuguese, science, geography, History, ART, Physical education, English, and Religious education. My favorite subject are science history.</p> <p>My school of snack gratis. The year concerning school Begin in february have the recess school in July for 15 days, in August return the class until december. I have one teacher for each subject, changing of room.</p> <p>Sincerely!!!</p> <p style="text-align: right;">Camila Sulea</p>	<p>CR1:<sup>25</sup></p> <p style="text-align: right;">October 25th., 2006 (Wednesday)</p> <p>Dear Friend,</p> <p>Hi! My name is Camila! I go to Valentim João da Rocha school. My school is proximate the where live. The timetable in whow study is different. I study of 1:30pm-5:45. I have nine subjects, are: Math, Portuguese, science, geography, History, ART, Physical education, English, and Religious education. My favorite subject are science history.</p> <p>My school of snack gratis. The year concerning school Begin in february have the recess school in July for 15 days, in August return the class until december. I have one teacher for each subject, changing of room.</p> <p>Sincerely!!</p> <p>Camila.</p>							
<p style="text-align: right;">November 21<sup>st</sup> 2006 (Tuesday)</p> <p>Dear Friend,</p> <p>Hi! My name is Camila Sulea. I go to Valentim João da Rocha school. My school is close to where I live. I study from 1:30-5:45pm. I have nine subjects, they are: Math, Portuguese, Science, geography, History, ART, Physical Education, English, and Religious education. My favorite subjects are science and history.</p> <p>Talking about school, well, I have one teacher for each subject. There are nine subjects, five a day each class with 45 minutes.</p> <p>The year concerning school begins in February. Our recess in school is in July, for 15 days. In August we return the class until December.</p> <p>Our summer vacation begins in December and ends in February. In that period, it is the Christmas, my favorite celebration.</p> <p>My school is big and beautiful.</p> <p>I stay less period at school than you.</p> <p>In my opinion, it would be very nice to stay more time at school.</p> <p>I think that this is why you have longer vacation.</p> <p>I will spend the summer vacation in the beach.</p> <p>Sincerely, Camila.</p>	<p>CR2:</p> <p style="text-align: right;">November 21<sup>st</sup>, 06 (Tuesday)</p> <p>Dear Friend,</p> <p>Hi! My name is Camila S. I go to Valentim João da Rocha school. My school is close to where I live. I study from 1:30-5:45pm. I have nine subjects, they are: Math, Portuguese, Science, geography, History, ART, Physical Education, English, and Religious education. My favorite subjects are science and history.</p> <p>Talking about school, well, I have one teacher for each subject. There are nine subjects, five a day each class with 45 minutes.</p> <p>The year concerning school begins in February. Our recess in school is in July, for 15 days. In August we return the class until December.</p> <p>Our summer vacation begins in December and ends in February. In that period, it is the Christmas, my favorite celebration.</p> <p>My school is big and beautiful.</p> <p>I stay less period at school than you.</p> <p>In my opinion, it would be very nice to stay more time at school.</p> <p>I think that this is why you have longer vacation.</p> <p>I will spend the summer vacation in the beach.</p> <p>Sincerely, Camila.</p>							
	Informações culturais	Expressão de opinião	Agradecimento	Saudação inicial	Saudação final	Corpo da carta dividido por temas	Expressões / introduções para temas	Uso de tempos verbais apropriados
CR 1	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Presente do indicativo
CR F	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Presente e futuro do presente do indicativo e subjuntivo (would)

**Quadro 39** - Reprodução das versões da carta-resposta de Camila e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos

<sup>25</sup> CR1 refere-se à primeira versão da carta-resposta e CR2 à final.

É observável o desenvolvimento da aprendiz desde a quantidade de palavras, de cem para cento e setenta e quatro, até suas partes constitutivas, a planificação utilizada e a maneira com que se expressa.

No que diz respeito à capacidade de ação, o exame da versão inicial revela que as representações do contexto levaram a aluna a produzir seu texto de maneira satisfatória à situação, na qual uma carta temática foi supostamente recebida e para a qual uma resposta deveria ser redigida.

Embora tivesse sido possível um diálogo maior com o texto recebido, as informações trazidas podem ser consideradas relevantes e apropriadas à situação. A expressão de opinião manifesta-se no enunciado *The timetable in whow (sic) study is different*, que pode ser interpretado como uma comparação entre as escolas em uma relação dialógica com o texto recebido, em termos bakhtinianos (BAKHTIN, 2000). A conexão com a carta recebida se mantém na versão final, quando Camila compara o horário escolar de ambas as escolas e posiciona-se no trecho: *"I stay less period at school than you. In my opinion, it would be very nice to stay more time at school. I think that is why you have longer vacation"*.

Em relação ao conteúdo temático, as informações das duas versões podem ser consideradas relevantes e pertinentes porque é possível, por meio delas, compreender a escola onde a aprendiz estuda. Dessa forma, o único aspecto presente na lista dentro de capacidades de ação que não consta em sua carta é agradecimento, que poderia ter sido adicionado logo no início da carta, por exemplo.

Quanto às partes constitutivas, ambas as versões apresentam saudação inicial (*Dear friend*) e final (*Sincerely*, Camila) e corpo da carta dividido em parágrafos, em discurso interativo, com a implicação da enunciativa.

A organização das informações é a mesma da carta de Anika, o que indica, ao mesmo tempo, a relação com o texto lido e a influência do material pedagógico na aprendizagem. A progressão temática poderia ter sido realizada de maneira mais coesiva, colocando-se, por exemplo, as primeiras informações do parágrafo que se inicia por *Talking about school...* juntamente com o parágrafo anterior, que poderia ter se iniciado com tal introdutor de tema. Já a parte final desse mesmo parágrafo poderia ser posta conjuntamente com o parágrafo seguinte, que então englobaria calendário escolar e férias.

A respeito dos recursos da língua, uma diferença entre os textos é o acréscimo de expressões na versão final (*Talking about...Well*), em uma tentativa de

dar maior coesão textual, apesar de parecer dispensável no contexto porque a aluna apenas continua falando do mesmo tema. Tais expressões estão presentes nos textos de Joe e Anika respectivamente e nas seções 1, 2 e 3.

A coesão verbal é constituída por presente do indicativo na primeira carta, enquanto na segunda há também um enunciado no futuro do presente para falar de férias (*I will spend the Summer vacation in the beach*), possibilitada pela parte 4 da SD2. As correntes coesivas nominais estão mais presentes na versão final do que nas cartas anteriores, como, por exemplo, em: *I stay less **period at school** than you. In my opinion, it would be very nice to stay **more time** at school. I think that **this** is why you have longer vacation.* A coesão também é garantida pelo uso da conjunção aditiva *and* e da locução adverbial *in that period* em: “*Our Summer vacation begins in December **and** ends in February. **In that period** (summer vacation), it is the Christmas, **my favorite celebration** (Christimas)”.*

Outros elementos presentes na versão final são os comparativos e expressões de opinião, que estabelecem um diálogo com a carta recebida. Tais elementos são abordados na parte 5 da SD2.

Antes de finalizar, é necessário falar sobre as dificuldades de escrita de forma geral. Diferentemente do que ocorreu na carta de apresentação, a primeira versão da carta-resposta traz algumas dificuldades nesse sentido, tais como: ausência de sujeito (*I have nine subjects, Ø are...*), uso de preposição e conjugação verbal inapropriado (*I study **of** 1:30-5:45; The year concerning school **begin**...*), tradução literal (*My school is **proximate thewhere live**; in february **have the recess school***). Todas elas foram resolvidas na versão final, provavelmente, por contribuições das leituras realizadas, amadurecimento linguístico ao longo do estudo bem como por comentários feitos pelos colegas e pela professora, que adotou a medida de fazer apontamentos nesse sentido, já que não haveria tempo para a retomada de tais aspectos futuramente, como ocorreu quando a carta de apresentação foi trabalhada. O uso inadequado de **of** em *I study of 1:30-5:45*, por exemplo, pode ter sido solucionado com o retorno à carta de Anika.

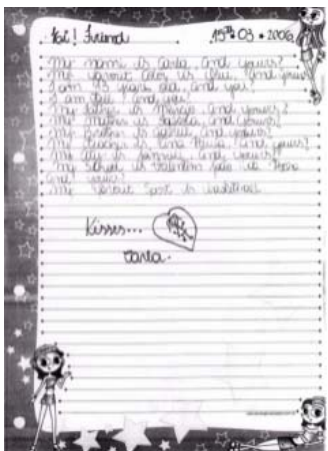


A análise dos textos oferece argumentos para sustentar que o desenvolvimento de Camila foi progressivo e significativo ao longo do ano escolar investigado. No início, seu texto era constituído por enunciados simples com o uso de verbo *to be* e, ao final, o texto apresenta informações e estruturas variadas, com posicionamentos, por exemplo. A influência dos recursos didáticos utilizados é

visível em seus textos, que contemplam praticamente todos os itens das duas listas, com exceção do agradecimento na carta-resposta. Os textos disponibilizados nas SDs também contribuem na produção dos seus textos. Alguns exemplos claros disso são o enunciado *I am in the 7th. Grade. I study in Valentim João da Rocha school located in Joinville BR*, presente no texto de Trevor; o acréscimo de saudação final, presente em todos os textos lidos; a substituição de *Friend* para *Dear pen pal*, a partir da segunda versão da carta de apresentação; a retirada de todas as perguntas, que praticamente não estão presentes nos textos lidos, apesar de ser uma característica do gênero; e ainda a organização temática da carta-resposta que é a mesma do texto de Anika. As interações possibilitadas; as características pessoais (considerada pelo corpo docente uma aluna comprometida e interessada); as preferências; a “paixão por inglês, que é uma língua universal e diferente” (Camila, ao responder o questionário em 2007); sua representação com relação ao projeto, ao material e ao andamento das aulas - “o projeto é muito beneficente”; “as cartas, revistas, Xerox, ajudou e colaborou para minha aprendizagem” (respostas de Camila ao questionário) certamente são fatores que contribuem para tal desenvolvimento.

Aspecto que mereceriam mais atenção seriam a organização e progressão temáticas, que poderiam ser aprimorados.

#### 5.2.2.2 Focando nas produções de Carla

Da mesma maneira que Camila, Carla demonstra domínio da situação de produção desde a primeira produção (vide Quadro 40) ao construir seu texto na forma canônica de uma carta de apresentação, com suas partes constitutivas e informações pessoais (seu nome e de familiares, idade, cidade, escola, cor favorita, característica física, nome da professora), que podem ser avaliadas como apropriadas ao contexto, além do estabelecimento de diálogo com o interlocutor e demonstração de preocupação com ele mediante o uso de perguntas.

Cartas		Transcrição das cartas					
		<p>CA1: Hi! Friend <span style="float: right;">15th/03/2006</span> My name is Carla, and yours? My favorite color is blue, and yours? I am 13 years old, and you? I am tall, and you? My father is Márcio, and yours? My mother is Fabiola, and yours? My brother is Gabriel, and your? My teacher is Ana Paula, and yours? My city is Joinville, and yours? My school is Valentim João da Rocha, and yours? My favorite sport is basketball. Kisses... Carla.</p>					
		<p>CA2: <span style="float: right;">April 17<sup>th</sup> (Monday)</span> Dear Pen-pal My name is Carla and I am 12 years old. My father is Marcio, my mother is Fabiola, my brother is Gabriel. I have dark brown hair. I am slim and pretty. I think am tall. My eyes brown. My scholl is Valentim João da Rocha. My city is Joinville, SC. My teacher is Ana Paula, I like is salad. Here in our country is summer, and yours country? My favorite animal is turtle. Sincerely Carla.</p>					
		<p>CA3: <span style="float: right;">May 22<sup>nd</sup>. (Monday)</span> Dear Pen-Pal My name is Carla and I am 12 years old. My father is Márcio e Fabiola. My brother is Gabriel. My city is Joinville. It is beautiful, and yours? I like salad and basketbool, and you? My English teacher is Ana Paula, and yors? My school is Valentim João da Rocha, and yors? Bay bay Carla.</p>					
	Informações pessoais	Saudação inicial	Saudação final	Data	Organização por temas	Uso apropriado de pronomes	Aumento de vocabulário
CA1	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcialmente	Sim	Não avaliado
CA2	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcialmente	Sim	Sim
CAF	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcialmente	Sim	Não

**Quadro 40** - Reprodução das versões da carta de apresentação de Carla e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos

Ainda que a versão inicial seja adequada e apresente poucas inadequações linguístico-discursivas, a aluna se restringe a construções com o verbo *to be* - *My ...is..I am* e a organização do texto se assemelha a uma lista de informações, seguida da pergunta *and yours?*, o que, se por um lado pode ser avaliado como positivo por procurar estabelecer diálogo com o interlocutor, por outro demonstra dificuldade de planificação do texto de forma discursiva.

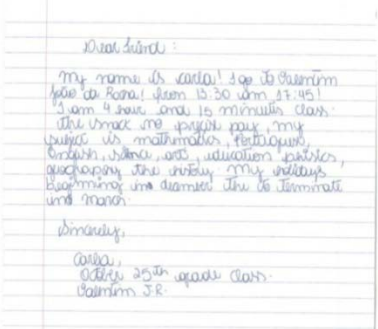
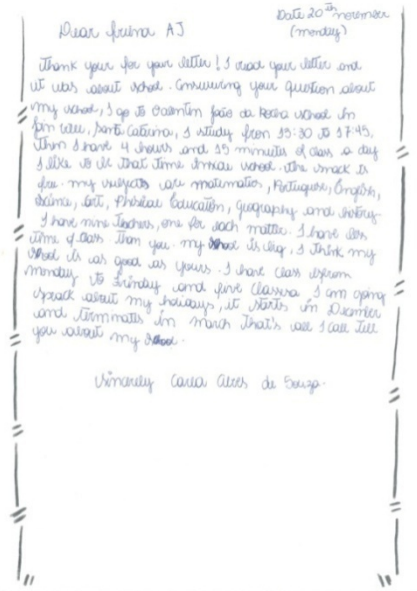
Um avanço perceptível na segunda versão é com relação a tal aspecto. O texto é estruturado de forma corrida e não mais em lista, o que pode ser considerado uma influência positiva dos textos lidos em sala de aula, enquanto a retirada da grande maioria das perguntas presentes na produção inicial pode ser vista como efeito negativo. Outros indícios de aprimoramento são a menor repetição de palavras e o acréscimo de informações, como preferências (*I like is salad; My favorite animal is turtle*), estação do ano (*Here in our country is summer*) e descrição física, quando a aluna também expressa sua opinião ao afirmar: *I think Ø tall*. Tais modificações acarretaram algumas dificuldades com a escrita, quais sejam: ortografia (*My scholl is Valentim João da Rocha*); ausência de verbo (*My eyes Ø brown*) e de sujeito (*I think Ø am tall; Here in our country Ø is summer, and yours country?*) e uso inadequado do pronome possessivo *yours* no lugar do adjetivo possessivo *your*, o que pode ser uma influência negativa da parte 4 da SD1, que abordou os referentes.

A última versão, por sua vez, é um texto mais simples e curto do que a anterior, com a retirada de informações presentes na segunda produção (descrição física, animal favorito e estação do ano). Por outro lado, houve a retomada de perguntas (*My school is Valentim João da Rocha, and yors?*); uma tentativa de agrupar as informações para evitar repetições (*My father is Márcio e Fabiola.; I like salad and basketbool*); a expressão de opinião (*My city is Joinville. It is beautiful, and yours?*). Tais alterações trouxeram algumas dificuldades com a escrita, como: tradução literal, falta de combinação de número e uso de português (*My father (my parents) is (are) Márcio e (and) Fabiola*), o que pode ser característico da aprendizagem em espiral, especialmente se for observado que as mesmas dificuldades (ortografia, uso de português) não estão presentes em outros momentos, caso da grafia de *yours* correta no início do texto e incorreta no final e uso da conjunção aditiva e em português no início e em inglês no final.

Em relação a vocabulário, item da lista de constatação dos aprendizes, é possível afirmar que houve um aumento na segunda versão em comparação com a inicial, com a adição de descrição física, por exemplo, e a redução na versão final, com a retirada de informações. Quanto ao emprego de outros elementos de textualização, a última produção faz um uso um pouco maior, mesmo que discreto, de tal recurso, com a conjunção aditiva *and* procurando unir as informações e a coesão pronominal no seguinte trecho: *My city is Joinville. It is beautiful.* Com relação a recursos enunciativos, estes não são encontrados nas produções.

Concluindo, as diferentes versões analisadas surpreendem pela melhora que pode ser observada da primeira produção para a segunda e a relativa piora na versão final, tanto quantitativa, setenta e cinco, oitenta e uma e sessenta e uma palavras respectivamente, quanto qualitativa, sendo difícil apontar razões para tal resultado.

Contrariamente a isso, com relação às cartas-resposta, o progresso de Carla da versão inicial para a final é expressivo, visto que engloba todas as características apontadas pelos alunos como essenciais na lista, com exceção do item divisão do texto em tópicos, conforme pode ser visto no Quadro 41.

Carta		Transcrição						
		<p>CR1</p> <p>Dear Friend:</p> <p>My name is Carla! I go to Valentim João da Rocha from 13:30am 17:45! I am 4 hour and 15 minutes class. The snack no precise pay, my subject is mathematics, Portuguese, English, science, art, education physics, geography the history. My holidays beginning in December the to terminate in March.</p> <p>Sincerely, Carla October 25<sup>th</sup>. Grade class Valentim J.R.</p>						
		<p>CR2</p> <p style="text-align: right;">Date 20th. November. (Monday)</p> <p>Dear friend AJ,</p> <p>Thank you for your letter! I read your letter and it was about school. Answering your question about my school, I go to Valentim João da Rocha school in Joinville, Santa Catarina. I study from 13:30 to 17:45. Then I have 4 hours and 15 minutes of class a day. I like to be that time inside school. The snack is free. My subjects are matematis, Portuguese, English, Science, Art, Physical Education, Geography and history. I have nine teachers, one for each matter. I have less time of class than you. My school is big. I think my school is as good as yours. I have class from Monday to Friday, and Five classesa. I am going speak about my holidays, it starts in December and terminates in March. That's all I can tell you about my school.</p> <p>Sincerely, Carla A. de S.</p>						
	Informações culturais	Expressão de opinião	Agradecimento	Saudação inicial	Saudação final	Corpo da carta dividido por temas	Expressões	Uso de tempos verbais
CR1	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Parcial-mente	Não	Presente do indicativo
CRF	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcial-mente	Sim	Presente e futuro do indicativo

**Quadro 41** - Reprodução das versões da carta-resposta de Carla e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos

Na primeira produção, a aprendiz já demonstra relativo conhecimento da situação de produção e das características do gênero: ao construí-lo de maneira informal, em discurso interativo; ao dividi-lo em três partes, sendo saudação inicial e final e corpo do texto em um único parágrafo; e ao desenvolvê-lo em torno do tema escola, coerentemente com o acordo estabelecido e com a carta lida, que influencia as informações trazidas por Carla.

Todavia, o primeiro aspecto a ser levantado como passível de aprimoramento na versão inicial é a falta de diálogo com a carta recebida, que não é mencionada. Outro ponto é a quantidade restrita de informações e a presença de diversas inadequações linguístico-discursivas, tais como tradução literal (*The snack no precise pay*), ausência de preposição (*I am 4 hours and 15 minutes Ø class*), conjugação verbal (*my Holiday **beginning** in December*).

A análise da versão final traz argumentos para afirmar que houve progressão significativa. O primeiro aspecto diferencial, relacionado à capacidade de ação, é o diálogo estabelecido com o texto recebido, com o agradecimento e comentário de uma pergunta feita: *Dear friend AJ, Thank you for your letter! I read your letter and it was about school. Answering your question about my school.* O introdutor temático utilizado está presente na parte 3 da SD2, quando expressões e organizadores foram explorados, sendo uma possível contribuição para o desenvolvimento da aluna. Traço usado novamente para introduzir o tema férias.

Também merece comentário a retomada da carta disponível na SD2 para a reconstrução de seu texto. Para exemplificar, o seguinte trecho é basicamente idêntico ao da carta de Anika: *I go to Valentim João da Rocha school in Joinville, Santa Catarina. I study from 13:30 to 17:45. Then, I have 4 hours and 15 minutes of class a Day.* Se a princípio pode parecer uma simples cópia do texto lido, o fato da aluna usar tais informações para expressar sua opinião quanto ao tempo em que fica na escola, ao dizer: *I like to be that time inside school*, demonstra que houve reflexão na construção de seu texto e posicionamento.

Outra diferença notável é a expansão do conteúdo temático e sua progressão, por exemplo, em: *My subjects are matematics, Portuguese, English, Science, Art, Physical Education, Geography and history. I have nine teachers, one for each matter.* Nessa parte, Carla amplia o que estava presente na versão inicial e inclui uma informação cultural que pode ser interessante para seu interlocutor, o fato

de ela ter um professor para cada disciplina. Para isso, a aluna faz uso de coesão pronominal para evitar a repetição de palavras, o que é positivo.

Com relação ao aspecto discursivo, o problema apresentado é a falta de divisão do corpo do texto por tópicos, embora esse não seja um problema exclusivo de produção textual em LE. Apesar de o texto não ser dividido em parágrafos, é possível perceber a organização dos temas dentro do parágrafo, garantindo uma certa organização.

Quanto à capacidade linguístico-discursiva, é perceptível o desenvolvimento da aprendiz, que não apresenta praticamente problema algum na última versão enquanto na inicial tem várias dificuldades, escrevendo enunciados como: *I am 4 hour and 15 minutes class. The snack no precise pay, (...)My holidays beginning in December the to terminate in March.* Na versão final, foram mantidos um problema de ortografia (*matematics*), a presença de um enunciado não finalizado (*Five classes a [Day]*), falta de palavras (*I am going Ø speak...*) e a tradução literal em um momento (*it starts in December and **terminates** in March.*)

Além de todos os elementos já analisados, presentes na lista de constatação, a retomada de informações da carta lida e a expressão de opinião nos trechos "*I have less time of class than you (...) I think my school is as good as yours*" são qualidades distintivas da versão final, que podem ter sido desenvolvidas a partir da seção 4 da SD2.

O uso de tempos verbais variados permite que situações diferentes sejam semiotizadas. Nesse sentido, o pretérito perfeito simples é tomado para tecer comentários sobre a carta, o presente do indicativo é usado para descrever a escola e o futuro do presente do indicativo possibilita que a aluna fale de suas futuras férias. Esse é um elemento constitutivo da lista de constatação do grupo e presente na parte 4 da SD2. Quando o material foi analisado, tanto esta seção quanto outras foram criticadas por não terem possibilitado a expansão. Contudo, a presença de tais recursos da língua no texto de Carla aponta que a introdução de tais elementos foi produtiva para ela.

A respeito do número de palavras, a primeira versão é composta por sessenta e uma enquanto a final contém cento e cinquenta, o que significa um acréscimo quantitativo de cento e cinquenta por cento. A análise permite dizer que o acréscimo não foi apenas numérico, tendo havido desenvolvimento das capacidades de linguagem, que possibilitaram a construção de um texto mais apropriado à



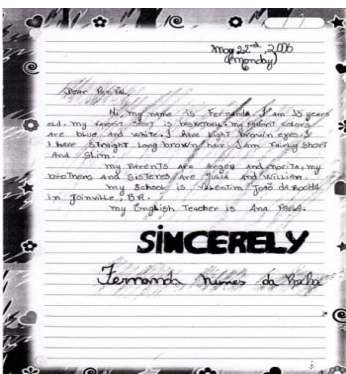
situação de produção, com agradecimento e o estabelecimento de diálogo com o texto lido, em uma produção mais organizada, com progressão temática e o posicionamento da aprendiz quanto a algumas informações trazidas.

Os dados demonstram que Carla aproveitou a oportunidade de produção de cartas em dois momentos diferentes da aprendizagem de forma processual e fez uso dos recursos disponibilizados para desenvolver sua capacidade de escrita em LE do gênero epistolar. A extensão dos textos, a adequação cada vez maior aos contextos, a variedade de recursos da língua utilizados e a redução progressiva de dificuldades podem ser compreendidos como indícios de tal desenvolvimento. Outros fatores certamente contribuíram para isso, como as interações em sala de aula, a distância temporal entre as versões e a retomada do gênero, bem como características pessoais, representações de seu processo de ensino-aprendizagem, da língua inglesa, do projeto, do material utilizado, etc. Nesse sentido, é possível dizer que a aluna é considerada comprometida, mais madura que suas colegas, apresentando maior autonomia em relação à sua aprendizagem e seu relacionamento com a professora é amigável. Dados coletados com o questionário em 2007 possibilitam dizer que a aluna gosta de inglês (*“eu adoro inglês, porque eu acho legal aprender essa língua, pois no futuro me trará grandes oportunidades, eu adoro estudar, principalmente inglês”*) e considera produtivos os materiais utilizados e sua participação no projeto, que lhe possibilitaram conhecer a *“cultura dos outros países e o modo com que eles vivem.”*

### 5.2.2.3 Focando nas produções de Fernanda

Assim como ocorre com Camila e Carla, na versão inicial, Fernanda demonstra conhecimento do contexto e constrói um texto falando de si (nome, idade, cores e esporte favoritos e característica física) em discurso interativo, estabelecendo diálogo com seu interlocutor. A carta traz as partes constitutivas canônicas do gênero; diferentemente dos textos das outras alunas, ela apresenta mais construções com *I + verbo* (*I am 13 years old; I have straight long brown hair*) do que *my...to be* (*My name is Fernanda; My favorit colors are blue and White. And*

your?) e, apesar de curta, tem certa progressão com relação à descrição física, como pode ser visto no quadro a seguir.

Cartas		Transcrição					
		<p>CA1: (adesivo escrito Hello!) My name is Fernanda. I am 13 years old, and you? My favorit colors are blue and white. And yours? Favorit sport is basketball. I have straight long brown hair. And you? I am fairly short and slim. And you? I have light brown eyes. Fernanda. Kisses. Jlle, 15 de março de 2006.</p>					
		<p>CA2:  April 24th., 2006 (Monday)  Dear Pen Pal, Hi, my name is Fernanda. I am 13 years old. My favorite sport is basketball. My favorit colors are blue and white. I have light brown eyes. I have straight long brown hair. I am fairly short and slim. My parents is Argeu and Norita, my brother and sister Julia and brother Willian. My school is Valentim João da Rocha is Joinville, BR. Mine teacher, from English, is Ana Paula. Sincerely, Fernanda Beatriz</p>					
		<p>CA3:  May 22<sup>nd</sup>., 2006 (Monday)  Dear Pen pal, Hi, my name is Fernanda. I am 13 years old. My favorit Sport is basketball. My favorit colors are blue and White. I have light Brown eyes. I have straight long brown hair. I am fairly short and slim. My parents are Argeu and Norita, my brothers and sisters are Julia and William. My school is Valentim João da Rocha in Joinville, BR. My English teacher is Ana Paula. Sincerely, Fernanda.</p>					
	Informações pessoais	Saudação inicial	Saudação final	Data	Organização por temas	Uso apropriado de pronomes	Aumento de vocabulário
CA1	Sim	Sim	Sim	Não	Parcialmente	Sim	Não avaliado
CA2	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcialmente	Satisfatoriamente 1 problema	Sim
CA3	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcialmente	Sim	Não

**Quadro 42** - Reprodução das versões da carta de apresentação de Fernanda e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos

A observação mais atenta possibilita dizer que a CA2 e a CA3 apresentam melhora tanto quantitativa quanto qualitativa, a começar pelo número de palavras, que é de cinquenta e três na versão inicial e passa para oitenta na versão intermediária, sendo maior a variedade lexical também, um dos itens presentes na lista de constatação.

No que concerne à capacidade de ação, é possível dizer que houve uma melhoria quanto à variedade de informações, com o acréscimo dos temas família (*My parent is Argeu and Norita [...]*) e escola (*My school is Valentim João da Rocha is Joinville, BR.*), talvez por influência da carta disponível na parte 4 do material utilizado.

Com relação à organização do texto, nas duas últimas versões, as informações estão planificadas em parágrafos desenvolvidos tematicamente. Por exemplo, a última versão constitui-se por um parágrafo com informações pessoais (nome, idade, preferências e descrição física), outro fala sobre a família, o terceiro aborda a escola e o último traz o nome da professora de inglês.

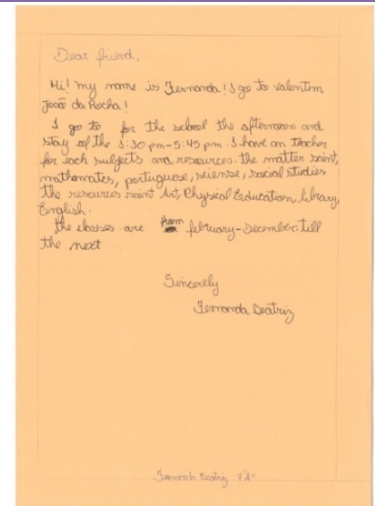
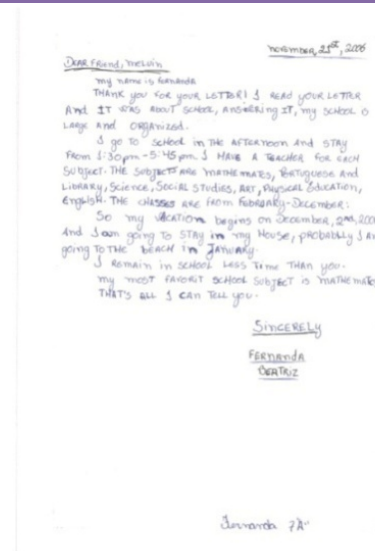
A tentativa de estruturação do texto em parágrafos mais desenvolvidos, como nos textos lidos, pode ser a causa do surgimento de dificuldades com a língua, tais como concordância de número e pessoa (*My parent Ø is Argeu and Norita*); ausência de verbo (*my brother and sister Ø Julia and brother William*); uso de preposição inadequada (*...teacher from English*), que pode ser influência da LM; e pronome possessivo ao invés de adjetivo possessivo (*Mine teacher*), que talvez tenha sido ocasionada pelo estudo dos referentes na parte 4 da SD. Tais inadequações foram sanadas na versão final, após o trabalho exaustivo com a língua já mencionado, com exceção da ortografia de *favorit*.

Em relação aos mecanismos de textualização e enunciativos, estas se limitam às poucas vezes em que a conjunção aditiva *and* foi empregada.

A investigação revela que houve progresso ao longo do trabalho com a SD1 na escrita da aprendiz quanto às capacidades de linguagem mobilizadas para a produção de cartas de apresentação. Alguns dos avanços perceptíveis são relacionados à organização do texto, às informações trazidas e ao léxico utilizado.

Prosseguindo a análise, as cartas-resposta de Fernanda são tomadas para estudo. A observação do tamanho do texto já revela a progressão (vide Quadro 43), que é confirmada por investigação minuciosa. Nesse aspecto, a

versão inicial compõe-se de sessenta e três e a final de cento e doze palavras, representando um aumento de setenta e sete por cento.

Carta		Transcrição							
		<p>CR1:</p> <p>Dear friend, Hi! My name is Fernanda! I go to Valentim João da Rocha! I go to for the school the afternoon and stay of the 1:30pm-5:45pm. I have a teacher for each subjects and resources. The matter Saint, mathematics, portuguese, sciense, social studies. The resources Saint Art, Physical Education, library, English. The classes are from February-December till the next. Sincerely, Fernanda Beatriz.</p>							
		<p>CR2:</p> <p style="text-align: right;">November 21st., 2006</p> <p>Dear friend, Melvin, My name is Fernanda. Thank you for your letter! I read your letter and it was about school, answering it, my school is large and organized. I go to school in the afternoon and stay from 1:30pm-5:45pm. I have a teacher for each subject. The subjects are Mathematics, Portuguese and library, Science, Social Studies, Art, Physical Education, English. The classes are from February-December. So my vacation begins on December, 2<sup>nd</sup>., 2006 and I am going to stay in my house, probably I am going to the beach in January. I remain in school less time than you. My most favorite school subject is mathematics. That's all I can tell you. Sincerely, Fernanda Beatriz.</p>							
	Infor- maçõe s cultu- rais	Expre- s-são de opiniã o	Agra- deci- mento	Sauda- ção inicial	Sauda- ção final	Corpo da carta dividido por temas	Expressõe s	Uso tempos verba is	de
CR 1	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Presente simples indicativo	do
CR F	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Presente futuro presente indicativo	e do do

**Quadro 43** - Reprodução das versões da carta-resposta de Fernanda e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos.

No que concerne à capacidade de ação, embora a aluna demonstre conhecimento relativo do contexto desde a versão inicial (conhecimento desenvolvido também ao longo da SD1), é na versão final que estabelece relação com a carta recebida ao agradecê-la e dizer que vai respondê-la falando de escola também, no seguinte trecho: *Thank you for your letter! I read your letter and it was about school, answering it, my school is large and organized.* É plausível sustentar que a parte 3 da SD2 tenha contribuído para tal progresso.

Ainda dentro das capacidades de ação, ambos os textos constroem-se por informações relevantes para a situação de comunicação, tendo sido ampliadas na versão final, quando a aluna, além de descrever a escola, o horário, as disciplinas, o calendário escolar, fala de suas férias e da diferença de tempo durante o qual permanece na escola em relação a seu interlocutor.

Quanto à capacidade discursiva, é notável a influência do texto disponível na SD2 para a organização das informações, por exemplo, na divisão das disciplinas escolares em matérias e recursos, como na carta lida, o que não é feito na escola em que estuda. De qualquer maneira, é possível dizer que é adequada em ambas as versões, porém, a produção final traz algumas informações relativamente soltas, dando a impressão de que foram acrescentadas para contemplar todos os itens da lista de constatação. Um exemplo é a estudante terminar um parágrafo falando das férias e em seguida estabelecer um comparativo entre o tempo que permanece na escola e aquele que permanece seu interlocutor, o que poderia ter sido dito quando seu horário é apresentado.

No que diz respeito à capacidade linguístico-discursiva, uma diferença evidente entre os textos é a eliminação de traduções inadequadas presentes na versão inicial, que podem ter sido resultantes de tradução literal (“[...] *stay of 1:30pm-5:45pm*) e busca incorreta no dicionário (“*The matters **Saint** [...] and the resources **Saint** [...]”*). Considerando-se que em outros momentos o verbo *to be* foi conjugado apropriadamente (“*The classes **are** from February-December.*”) como na carta de apresentação cinco meses antes, tal oscilação pode ser compreendida como um traço de aprendizagem espiralada, explicada no capítulo do ISD e retomada na análise das SDs ainda nesse capítulo, o que é mais um argumento a favor da retomada de gêneros em momentos diferentes.

Tratando-se de outros recursos da língua, é perceptível a progressão entre os textos. Enquanto na versão inicial, Fernanda se limita ao uso do presente

do indicativo e da conjunção aditiva *and* em dois momentos, na produção final lança mão de expressão de agradecimento (*Thank you.*), que estabelece diálogo com o texto lido, característica fundamental de carta-resposta apontada em sua descrição no capítulo 3; introdutor de tema (*Answering it*), conjunção aditiva (*I go to school in the afternoon and stay from*) e conjunção conclusiva (*My classes are from February-December: so, my vacation begins on December 2nd.*), para relacionar informações e contribuir para a organização discursiva do texto; coesão pronominal (*I read your letter and it [your letter] was about school, answering it [your letter].*), que contribui para a progressão temática sem a repetição excessiva de palavras; advérbio modalizador (*probably, I am going to the beach in January*), para demonstrar incerteza; uso de comparação (*I remain in school less time than you*), que possibilita o estabelecimento de relação com o que foi lido; e, finalmente, coesão verbal (pretérito perfeito simples para falar da leitura da carta – *I read your letter and it was about school*; presente do indicativo para falar de rotina e descrever a escola - *my school is large and organized. I go to school in the afternoon*; futuro progressivo composto - *I am going to stay in my house*, para falar de ações futuras), que assegura a organização temporal do que é verbalizado nos textos (BRONCKART, 2004b).

A análise efetuada reúne argumentos para certificar o desenvolvimento considerável de Fernanda ao longo do ano letivo. O primeiro texto da aluna compunha-se de enunciados curtos com uma informação em cada um seguida da pergunta *and you/your?* para manter diálogo com seu interlocutor. As próximas versões de sua carta de apresentação demonstram desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para agir languageiramente na situação de comunicação em que se encontra. Tais capacidades são mobilizadas após cinco meses, possibilitando que os conhecimentos desenvolvidos sejam mobilizados para agir em um novo contexto, no qual uma carta temática deveria ser respondida, o que pode ser considerado um aspecto positivo da retomada do gênero.

Surgiram, naturalmente, algumas dificuldades que puderam ser sanadas com os recursos pedagógicos usados, as interações possibilitadas, além de diversos outros fatores, que extrapolam os âmbitos dos dados da pesquisa. Algumas evidências das contribuições dos materiais podem ser: organização do texto em parágrafos, a partir da segunda versão da carta de apresentação; estabelecimento

de diálogo com a carta recebida, na última versão da carta-resposta; emprego de recursos variados da língua, como os apontados no parágrafo anterior.

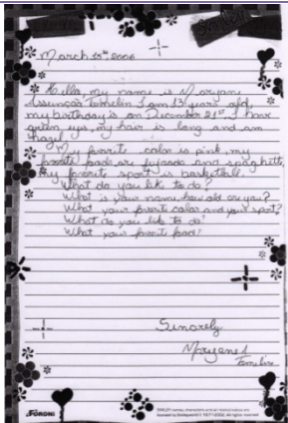

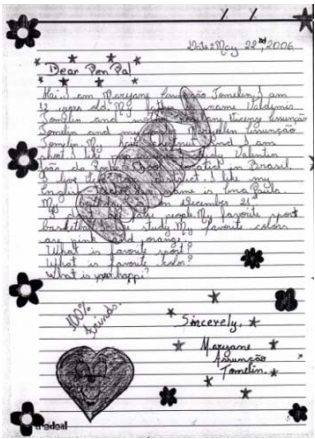
Possivelmente diversos outros fatores contribuíram positiva ou negativamente para seu desenvolvimento, sendo possível mencionar a relação amigável com a professora; sua idade e interesse por aprender coisas novas, culturas diferentes (inglês); sua frustração com o projeto (“junto a 7<sup>a</sup>. A não recebeu carta, cartão, receitas, nada. A gente sofremos fazendo as coisas e não recebemos nada”<sup>26</sup>); a representação positiva do material e do andamento das aulas (“o material que a professora trazia era bem explicativo. [...]a professora fazia aulas diferentes, era mais legal e meu ajudou bastante a compreender os assuntos. [...] a teacher explicava bem os assuntos e os textos eram diversificados.”) (dados coletados no questionário respondido em 2007).

#### 5.2.2.4 Focando nas produções de Maryane

Analisando-se os textos de Maryane (vide Quadro 44), é possível afirmar que a participante demonstra conhecimento do contexto desde sua versão inicial, produzindo um texto adequado à situação de busca por um amigo por correspondência, da mesma forma que as demais participantes cujos textos foram investigados anteriormente.

---

<sup>26</sup> A aluna participou do projeto ao longo de um ano e não recebeu retorno ao seu texto especificamente. Entretanto, sua turma recebeu cartas de outro grupo norte-americano e, em 2007, os arquivos visuais produzidos em resposta aos que haviam enviado.

Cartas		Transcrição das cartas					
		<p>CA1:                      March 15th., 2006.                      Hello, my name is Maryane A. T. I am 12 years old, my birthday is on December 21<sup>st</sup>. I have green eyes, my hair is long and am hazel.                      My favorite color is pink, my favorite foods are feijoada and spaghetti, my favorite sport is basketball.                      What do you like to do?                      What is your name, how old are you?                      What your favorite color and your sport?                      What do you like to do?                      What your favorite food?                      Sincerely,                      Maryane A. T.</p>					
		<p>CA2: <span style="float: right;">Date: April 24<sup>th</sup>.</span>                      Dear pen pal,                      Hi. I am Maryane A. T. I am 12 years old. My father is name Valdemir T. and mother Rosilane V. a. t. and my sister Maryellen A. T. My hair is chestnut and I am short. I like pop music. I study Valentim João da Rocha school and is located Brazil. I like Vila Nova district. I like my English teacher. Her name is Ana Paula. My birthday is December 21st.                      I don't like false people. My favorite colors are Pink and Orange.                      What is your favorite sport?                      What is birthday date?                      What is favorite color?                      Sincerely,                      Maryane A. T.</p>					
		<p>CA3:                      Date: May 22nd., 2006                      Dear Pen Pal,                      Hi. I am Maryane A. T. I am 12 years old. My father is name Valdemir T. and mother Rosilane V. A. T. and my sister Maryelle a. T. My hair is chestnut and I am short. I like pop music. I study Valentim João da Rocha school, located in Brazil. I live Vila Nova district. I like my English teacher. Her name is Ana Paula.                      My birthday is on December 21st.                      I don't like false people. My favorite Sport basketball. I like study. My favorite colors are Pink and Orange.                      What is favorite Sport?                      What is favorite color?                      What is your hoppi?                      100% friends.                      Sincerely,                      Mariane A. T</p>					
	Informações pessoais	Saudação inicial	Saudação final	Data	Organização por temas	Uso apropriado de pronomes	Aumento de vocabulário
CA1	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcialmente	Parcialmente	Não avaliado
CA2	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcialmente	Parcialmente	Sim
CAF	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcialmente	Parcialmente	Não

Quadro 44 - Reprodução das versões da carta de apresentação de Maryane e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos

A observação do plano textual global permite dizer que houve um aumento quantitativo no número de palavras de quarenta e um por cento, passando de oitenta e duas para cento e dezesseis na versão final, o que pode ser resultado do acréscimo de informações, que passa a abranger familiares, escola, professor, preferência musical, residência e tipo de pessoa de que não gosta, a partir da segunda versão, o que é mantido no texto final. A família é apresentada por Danielle no texto disponível na parte 4, o que pode ter influenciado Maryane a acrescentar informações a esse respeito. Também é evidente a influência das cartas de Danielle e Trevor (parte 4) no momento em que a aprendiz fala de escola, quando é identificável uma construção idêntica à de seus textos, porém, com inadequações linguístico-discursivas, em: *"I study Ø Valentim João da Rocha school and is located Ø Brazil."*, o que é revisto na versão final.

Ainda com relação à capacidade discursiva, como observado nos textos de suas colegas, todas as versões das cartas de Maryane contêm organização canônica do gênero, dividindo-se em saudação inicial, corpo do texto e saudação final. Uma peculiaridade de seus textos, também presente na versão final de Thays, é a divisão do corpo do texto em duas partes, uma na qual suas informações são colocadas e outra na qual faz perguntas a seu interlocutor, como *"What is your name, how old are you? What Ø your favorite color and your sport"*. Outra diferença é a presença do verbo gostar (*to like*) em *"I don't like false people"*, que dá maior subjetividade ao texto.

No que concerne às capacidades linguístico-discursivas, a primeira carta é elaborada exclusivamente com o verbo *to be*, em construções como: *"My name is Maryane. I am 12 years old [...] My favorite foods are feijoada and spaghetti"*, o que é levemente modificado nas versões subsequentes, onde são encontradas: *"I like pop music. [...] I study Ø Valentim João da Rocha school and Ø is located Ø Brazil"*. Infelizmente, poucas das inadequações presentes desde a versão inicial são sanadas até a versão final, o que indica que o trabalho realizado a esse respeito não surtiu efeito ou a aluna não revisou seu texto com a devida atenção. Algumas das dificuldades presentes nos textos de Maryane são: estrutura inadequada (*my father is name Ø Valdemir T. and mother Ø Rosilane V. A. T*); ausência de verbo, preposição e adjetivo possessivo respectivamente (*my sister Ø Maryelle A. T. [...] I study Ø Valentim João da Rocha school, located in Brazil. [...]*

*What is Ø favorite Sport?*”). A presença deste último em enunciados semelhantes desde a versão inicial até a final evidencia a aprendizagem espiralada.

A análise revela que, embora tenha havido uma melhora sensível nas produções da aluna, especialmente com o aumento de informações, a extensão do texto e a reorganização de algumas partes, dificuldades especialmente linguístico-discursivas se mantiveram, apesar de seu engajamento em seu processo de ensino-aprendizagem, como ela mesma afirma no questionário no trecho: “eu pensava muito antes de escrever, revisava se minha escrita no inglês está certa.” Talvez um fator que tenha influenciado tal resultado seja a sua dependência da professora. Como já explicado, o trabalho realizado procurou abrir espaço para o desenvolvimento da autonomia, o que pode ter causado certa dificuldade à aprendiz.

Diferentemente, o estudo de suas cartas-resposta permite dizer que, assim como as demais alunas, Maryane apresenta melhora da versão inicial para a final em todas as capacidades de linguagem, tendo incluído todos os itens da lista de constatação em sua produção, o que pode ser confirmado pela leitura das cartas reproduzidas no Quadro 45.

Carta		Transcrição						
<p>October, 24<sup>th</sup>, 2006</p> <p>Dear pen-pal Anika,</p> <p>Hi! My name is Maryane! I go to Valentin João da Rocha. I study in the afternoon of the 13:30pm-17:45 pm.</p> <p>The time of class is 4:15 hours. I have class a week 5 days. I have a teacher for each substance. We go to school from February-December, 10 days of holidays in July.</p> <p>Sincerely, Maryane Aurora Tamilon.</p>		<p>CR1:</p> <p>October, 24th., 2006.</p> <p>Dear pen-pal Anika,</p> <p>Hi! My name is Maryane! I go to Valentin João da Rocha. I study in the afternoon of the 13:30pm-17:45.</p> <p>The time of class is 4:15 hours. I have class a week 5 days. I have a teacher for each substance. We go to school from February-December, 10 days of holidays in July.</p> <p>Sincerely, Maryane A. T.</p>						
<p>November, 2006</p> <p>Dear Myckey!</p> <p>Hello!!! I liked your letter. You wrote about school, I will also write about school. I go to Valentin João da Rocha. I study in the afternoon from 13:30pm-17:45pm. The time of class is 4:15 hours. I have class 5 days a week. I have a teacher for each subject.</p> <p>We go to school from February-December, we have 10 days of holidays in July.</p> <p>In our school, we have the following subjects: Portuguese, History, Geography, Science, Mathematics, English, Religious Education, Arts and Physical Education.</p> <p>My favorite subject is Physical Education. My last favorite school subject is Religious Education.</p> <p>I find interesting you stay 6 hours at school but I prefer to study 4 hours.</p> <p>I am going to spend the holidays on the beach. In my opinion, the Valentim is the largest school of Joinville.</p> <p>My school is big and has about 1500 students.</p> <p>Changing subject, in my opinion, the Brazilians are crazy for soccer.</p> <p>In my last holidays I traveled.</p> <p>I hope you can answer the letter soon.</p> <p>Sincerely, Maryane A. Tamilon</p>		<p>CR2:</p> <p>November, 2006</p> <p>Dear Myckey!</p> <p>Hello!!! I liked your letter. You wrote about school, I will also write about school. I go to Valentin João da Rocha. I study in the afternoon from 13:30pm-17:45pm. The time of class is 4:15 hours. I have class 5 days a week. I have a teacher for each subject.</p> <p>We go to school from February-December, we have 10 days of holidays in July.</p> <p>In our school, we have the following subjects: Portuguese, History, Geography, Science, Mathematics, English, Religious Education, Arts and Physical Education.</p> <p>I find interesting you stay 6 hours at school but I prefer to study 4 hours.</p> <p>I am going to spend the holidays on the beach. In my opinion Valentim is the largest school of Joinville.</p> <p>My school is big and has about 1500 students.</p> <p>Changing subject, in my opinion, the Brazilians are crazy for soccer.</p> <p>In my last holidays I traveled.</p> <p>I hope you can answer the letter soon.</p> <p>Sincerely, Maryane A. T.</p>						
	Infor- ma- ções cultu- rais	Expres- são de opinião	Agrade- - ciment o	Saudaçã o inicial	Saudaçã o final	Corpo da carta dividid o por temas	Expres- sões / introdu- ções para temas	Uso de tempos verbais apropriados
CR 1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Parcial- mente	Sim	Presente do indicativo
CR F	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Satisfa- toria- mente	Sim	Presente, futuro do presente, pretérito perfeito do indicativo

**Quadro 45** - Reprodução das versões da carta-resposta de Maryane e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos

No que diz respeito às capacidades de ação, Maryane demonstra conhecimento relativo do contexto em sua primeira versão da carta-resposta, ao construir um texto em discurso interativo dentro do tema proposto, com informações relevantes. Por outro lado, não estabelece diálogo com o texto lido nem quanto às informações trazidas nem o agradecendo, o que pode ser apontado como algo a ser melhorado.

O estudo da versão final revela que tais dificuldades puderam ser sanadas ao longo do processo e seu texto é iniciado com a instituição de relação com o texto lido, no seguinte trecho: *“Dear Myckey! Hello!!! I liked your letter. You wrote about school, I Will also write about school”*. Outro momento em que o diálogo é retomado é quando a aluna menciona algo da carta recebida, em: *“I find interesting you stay 6 hours at school but I prefer to study 4 hours.”* Nesse ponto, ela também apresenta sua opinião sobre a informação em comparação com sua realidade, englobando, dessa forma, outra característica da lista de constatação produzida pelo grupo.

Referente à capacidade discursiva, a primeira diferença a ser apontada é quanto ao número de palavras que compõe cada texto, aumentando de sessenta e três na versão inicial para cento e sessenta e três, o equivalente a cento e cinquenta e oito por cento. A extensão dos textos por si só não garante sua qualidade, obviamente, mas pode ser vista como um indício de desenvolvimento em LE pelo fato de exigir a mobilização de diferentes operações de linguagem para sua construção.

A ampliação das informações acarretou dificuldades para a organização da versão final de forma a garantir a progressão temática. Nesse sentido, algumas informações parecem não estar em lugares apropriados e mereceriam mais atenção em trabalhos futuros. Para citar alguns exemplos, o trecho *“I find interesting you stay 6 hours at school but I prefer to study 4 hours”* poderia ser deslocado para o parágrafo em que os horários das aulas e o tempo de permanência na escola são apresentados. Já os trechos *“I am going to spend the holidays on the beach”* e *“In my last holidays I traveled”* poderiam ser postos juntamente com a informação sobre o calendário escolar. Outro fator que pode ter contribuído para tal dificuldade é a avaliação a partir da lista de constatação. Algumas informações do final do texto podem ter sido adicionadas para contemplar algum item da lista, o que parece ser o caso de *“Changing the subject, in my opinion,*

*the Brazilians are crazy for soccer*”, por exemplo, que contempla o tempo verbal pretérito perfeito simples, a expressão de opinião e o uso de introdutor de tema.

Com relação às capacidades linguístico-discursivas, a aluna demonstra desenvolvimento, não havendo nenhuma inadequação em sua versão final, mesmo sendo mais longa e complexa que a inicial, na qual é possível identificar: tradução literal (*I study in the afternoon **of the** 13:30-17:46; I have a teacher for each **substance.***) e má construção estrutural (*I have **class a week 5 days.***).


Em sua carta final, a participante utiliza expressões introdutórias de temas (*changing the subject*), abordadas na parte 3 da SD2; expressões de opinião (*in my opinion; I find interesting that you stay 6 hours at school but...*), estudadas na parte 5 da SD2; enunciados mais longos, especialmente se comparados com as cartas de apresentação, que pode ser tanto influência dos textos lidos quanto consequência de seu próprio conhecimento da LE, que possibilita a mobilização de operações de linguagem mais complexas; e a diversidade de tempos verbais (*I liked your letter. You wrote about school – pretérito perfeito simples; I Will also write about school – futuro do presente do indicativo; I go to Valentim João da Rocha – presente do indicativo*), foco da parte 4 da SD. Apesar de praticamente todos os recursos que a aluna utiliza terem sido abordados de forma introdutória na SD2 e avaliados como insuficientes para que sua função discursiva pudesse ter sido apreendida, seu emprego pela estudante na versão final pode indicar que de alguma maneira sua introdução contribuiu para a melhoria da carta.

A análise dos cinco textos de Maryane produzidos de março a novembro de 2006 permite declarar que houve desenvolvimento de suas capacidades de linguagem necessárias para agir languageiramente dentro do projeto *pel pal*. A influência dos recursos didáticos empregados é evidente desde o contexto até os recursos da língua de que a aprendiz lança mão, o que evidencia a responsabilidade do professor na escolha de materiais didáticos apropriados ao contexto. Fatores diversos, que fogem do âmbito desta pesquisa, certamente também contribuíram para os resultados obtidos, sendo possível mencionar a idade da aprendiz, 13 anos, e sua dependência da professora; seu comprometimento com os estudos; o interesse pela língua (*“eu gosto muito de inglês, pois quando eu crescer eu poderei usar para trabalhar. [...] E eu gosto muito de estudar [...].*); sua representação com relação à escrita (*“eu pensava muito antes de escrever, revisava*

se minha escrita no inglês está certa. E aprendi muitas palavras novas.”); suas representações sobre o projeto (“tive a oportunidade de conhecer novos povos, costumes. E também fiz amigos. [...] Achei muito interessante escrever cartas para pessoas de outro lugar. [...] Não [tenho sugestões], porque o projeto está ótimo, só precisa da colaboração de todos os alunos.”) e seu desenvolvimento ao longo do processo (“eu entrei na 7ª. série sabendo poucas coisas sobre a língua inglesa. Sai aprendendo muitas coisas que eu não sabia.”) (dados do questionário respondido em março de 2007, analisados ainda neste capítulo).

#### 5.2.2.5 Focando nas produções de Melissa

A observação dos textos de Melissa permite dizer que a aprendiz manifesta conhecimento da situação de produção desde a primeira versão de sua carta de apresentação, escrita em tom amigável, com informações sobre si (nome, idade, cores e esporte favoritos, origem) e os nomes de seus pais e professora. Da mesma maneira que a maioria de suas colegas, a aluna lista informações seguidas da pergunta: *and you/yours?*, como em um diálogo, em um texto dividido em saudação inicial, informações pessoais e saudação final, como pode ser observado no Quadro 46.

Carta	Transcrição das carta
	<p>CA1:</p> <p style="text-align: right;">March 15<sup>th</sup>. 2006</p> <p>Friend  Hello, my name is Melissa B. S.  And your name?  My favorite color are red and blue,  and your favorite color?  I am 13 years old,  And you?  My father is Geovani,  And your father?  My mother is Irce,  And your mother?  I like basketball,  And you?  My teacher is Ana Paula,  And your teacher?  I'm from Joinville,  And your?  Good bye  Kiss</p>



de suas preferências e de sua família; em segundo lugar, apresenta sua origem e algumas características; depois, aborda sua professora e sua escola; e, finalmente, volta a falar de si e se despede, em discurso interativo, com implicação de si, uso de dêiticos, e informações do contexto imediato. Da mesma maneira que algumas de suas colegas, Melissa eliminou todas as perguntas presentes na versão inicial, o que pode ter sido influência da maioria dos textos lidos em sala de aula.

Quanto à progressão temática, esta pode ser identificada na segunda versão em alguns trechos, como em: *“I’m from Joinville (Brazil) is auternmal and to talk português.”*, embora haja dificuldades linguístico-discursivas que não foram revistas na versão final, que, infelizmente, é apenas a cópia da versão intermediária.

Com relação ao aumento de vocabulário, item da lista de constatação, este não é expressivo, visto que, apesar de reorganizar suas ideias e adicionar informações, a aluna passa a utilizar algumas palavras em português, como em *“[...] to talk português [...] she is much legal”*.

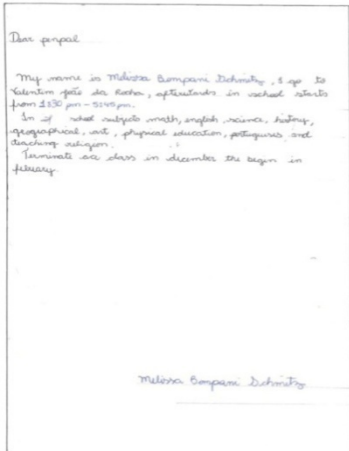
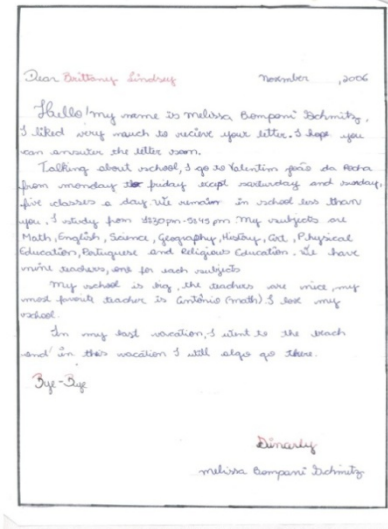
No que diz respeito aos referentes textuais, é identificável a ausência indevida do adjetivo possessivo *my* em *“scholl is Valentim João da Rocha”*. Por outro lado, a coesão pronominal foi utilizada em um momento para evitar a repetição de palavras em *“My English teacher your name is Ana Paula, she is much legal and nice.”*, o que é positivo, não obstante o trecho apresentar outros problemas com a língua que não foram alterados.

Ainda a respeito das capacidades linguístico-discursivas, a versão inicial da participante exibe três inadequações: ausência de plural em *“my favorite color are red and blue”*; problema na ortografia do vocábulo *mather*; e, uso de adjetivo possessivo ao invés do pronome pessoal de primeira pessoa *I*. Na produção subsequente, apesar de o plural ter sido adicionado em *colors*, a concordância numeral não foi feita em *“my parent are Geovane and Irce. [...] My favorite animal dog and cat.”*, neste último caso, o verbo *to be* também não foi colocado, causando problemas na estrutura do enunciado. Outras dificuldades ainda podem ser encontradas na versão intermediária, que poderiam ter sido trabalhadas pela aluna se não tivesse simplesmente entregado a mesma versão. São elas: uso indevido de preposição em *“I like to basketball”*; generalização do vocábulo *brother* para irmãos como em português e ausência de plural em *“my brother are Tamires, Lucas and Sarah”*; e, emprego de português, apresentado anteriormente.

Com relação aos demais itens da lista, as cartas de apresentação da participante não trazem modalizações nem vozes, e os organizadores textuais se limitam à conjunção aditiva *and* empregada em três momentos, ao apresentar suas cores favoritas (*blue and red*), características da professora de inglês (*much legal and nice*) e seus animais favoritos (*dog and cat*).

Apesar de a aluna ter, na realidade, apenas duas versões de carta de apresentação, é possível concluir que houve uma ligeira melhora em seus textos e que o material disponível assim como o andamento das aulas podem ter colaborado para isso, especialmente no que se refere à organização de seu texto. O histórico da aluna na escola é de comprometimento e assiduidade, porém, em alguns momentos ao longo de 2006, ela apresentou alguns problemas de comportamento em todas as disciplinas, com faltas a algumas aulas e a não-entrega de todos os trabalhos solicitados. Em inglês, mesmo não tendo estado presente em alguns momentos, entregou todas as atividades. Contudo, nesse caso, apenas copiou a segunda versão novamente, o que possivelmente significou uma limitação em seu desenvolvimento.

O envolvimento de seus pais com tal problema possibilitou que houvesse melhora significativa nesse sentido, no final do ano letivo, quando o gênero epistolar foi retomado com a produção de cartas-resposta. Ainda que a versão inicial não faça nenhuma menção ao texto lido, seja curta, constituída por quarenta e oito palavras, com problemas linguístico-discursivos, é razoável apontar que as capacidades de linguagem desenvolvidas no início do ano letivo foram mobilizadas para a construção de um texto planejado de forma canônica ao gênero, redigido em discurso interativo e dividido em saudação inicial, corpo do texto em parágrafos e saudação final, segundo pode ser visto no Quadro 47.

Carta		Transcrição						
		<p>Dear pen pal My name is Melissa B. S., I go to Valentim João da Rocha, afterwards in school starts from 1:30pm-5:45pm. In school subjects math, English, science, history, geographical, art, physical education, portugueses and teaching religion. Terminate ace class in December the begin in February. Melissa B. S.</p>						
		<p>Dear Brittany Lindsey      November, 2006 Hello! My name is Melissa B. S. I liked very much to receive your letter. I hope you can answer the letter soon. Talking about school, I go to Valentim João da Rocha from Monday to Friday except Saturday and Sunday, five classes a day. We remain in school less than you. I study from 1:30-5:45pm. My subjects are Math, English, Science, Geography, History, Art, Physical Education, Portuguese and Religious Education. We have nine teachers, one for each subject. My school is big, the teachers are nice, my most favorite teacher is Antônio (Math). I love my school. In my last vacation, I went to the beach and in this vacation I will also go there. Bye-Bye  Sincerely, Melissa B. S.</p>						
	Informações culturais	Expressão de opinião	Agradecimento	Saudação inicial	Saudação final	Corpo da carta dividido por temas	Expressões/Introduções por temas	Uso de tempos verbais apropriados
C r 1	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Razoavelmente	Não	Presente do indicativo
C R F	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Presente, pretérito perfeito e futuro do indicativo

**Quadro 47** - Reprodução das versões da carta-resposta de Melissa e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos

A análise da versão final autoriza assumir que Melissa revela desenvolvimento desde a extensão de seu texto até a maneira como expressa suas ideias, tendo incluído todos os aspectos da lista de constatação.

Do ponto de vista das capacidades de ação, a produção final pode ser avaliada como apropriada ao contexto, especialmente, por iniciar estabelecendo diálogo com o texto lido ao comentá-lo e expressar seu desejo de que sua carta também seja respondida assim como ela estava fazendo naquele momento: *“Dear Brittany Lindsey, Hello! My name is Melissa B. S. I liked very much to receive your letter. I hope you can answer my letter soon. Talking about school [...].”* Outro aspecto a ser mencionado é o acréscimo de novas informações também adequadas ao contexto.

Em perspectiva discursiva, é relevante deter-se na progressão temática presente em sua última versão, que se constitui de cento e vinte e seis vocábulos, representando um aumento de cento e sessenta e três por cento com relação à versão inicial. O corpo de seu texto é dividido em parágrafos por temas, sendo um para agradecer, comentar a carta e solicitar que a sua também seja respondida; outro para falar da escola, seu nome, o horário, o calendário, as disciplinas e os professores; um terceiro para expressar sua opinião a respeito da escola e dos professores; e o último para comentar sobre suas férias. Nesse sentido, sua organização textual pode ser avaliada como mais bem elaborada que a dos demais textos avaliados.

Ainda com relação à capacidade discursiva, o grau de implicação da aluna no texto é elevado, o que garante proximidade com sua interlocutora, com o uso de nomes próprios (**Brittany Lindsey** e **Melissa B.S**), pronomes pessoais e adjetivos possessivos de primeira e segunda pessoas do singular e plural (**My name; I liked; your letter; I hope you can answer my letter; We remain in school less than you**), frase não-declarativa (*Dear Brittany lindsey, Hello!*).

Com referência às capacidades linguístico-discursivas, a comparação das duas versões permite dizer que houve uma melhora significativa. Enquanto o primeiro texto compunha-se por enunciados soltos, com diversas inadequações linguísticas, na carta-resposta final, a estudante faz uso de expressões introdutoras de tema (*Talking about school*); locução adverbial temporal (*In my last vacation*) e

comparação (*We remain in school **less than** you*). Também expressa opinião (*My **most favorite** teacher is Antonio; the teachers are nice; I love my school*).

Embora discreto, outro elemento que pode ser apontado como avanço em comparação com as outras cartas é o referente à coesão. A coesão pronominal é usada, por exemplo, para evitar a repetição de *teachers* em: “*We have nine teachers, **one** for each subject.*” e a verbal é empregada para assegurar a organização temporal do que é dito. Para isso, o presente do indicativo é predominante para descrever a rotina escolar, embora o pretérito perfeito e o futuro do indicativo são utilizados para falar do recebimento da carta e sobre as férias passadas e futuras, nos seguintes trechos: “*I **liked** your letter.*” e “*In my **last** vacation, I **went** to the beach and in **this** vacation I **will** also go.*” Finalmente, a carta-resposta final contém modalização em: “*I **hope** you **can** answer the letter soon.*”, o que permite que a aluna não seja assertiva ao dizer que espera resposta a seu texto.

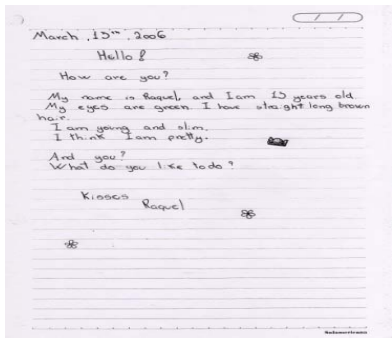
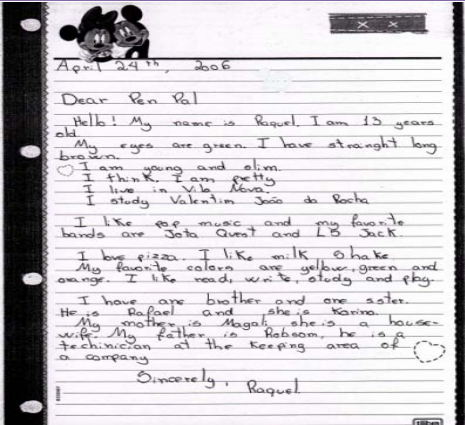
Por fim, a análise das cartas de Melissa sugere que houve um progresso notável em suas capacidades de linguagem necessárias para agir dentro de um projeto *pen pal*. A contextualização do trabalho no projeto, as SDs, as listas de constatação, as interações com os colegas e com a professora podem ter contribuído para a aprendizagem de operações de linguagem que foram sendo incorporadas às suas produções ao longo do ano, chegando ao final, com um texto implicado e subjetivo, com ideias organizadas e razoavelmente desenvolvidas.

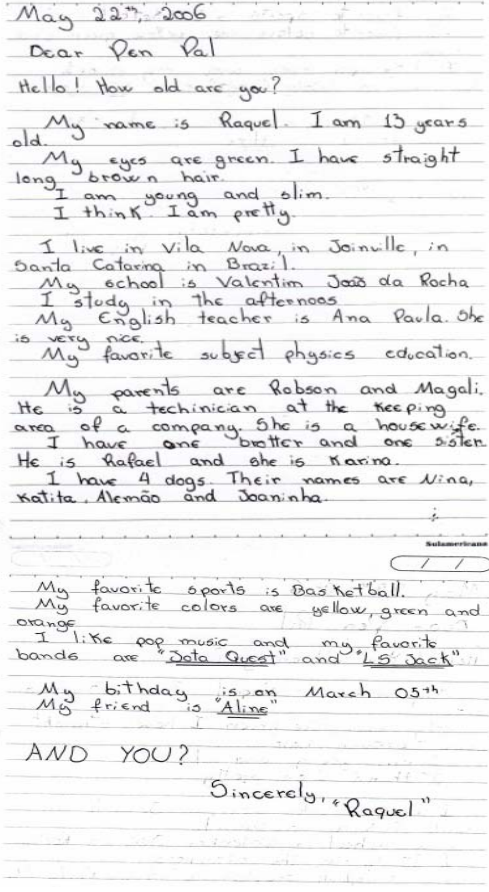
Se no início do ano letivo, suas oscilações de interesse como aprendiz provavelmente afetaram seu desenvolvimento, seu engajamento no final do ano possibilitou a transposição de dificuldades. Outros fatores que fogem ao âmbito dos dados da pesquisa certamente a influenciaram.

Tais resultados podem ser sinais de que a perspectiva de trabalho que considera os pressupostos de aprendizagem em espiral e a escrita como processo contribuíram para o desenvolvimento de capacidades de linguagem da aprendiz. Sua retomada em momentos futuros pode contribuir para a consolidação das operações de linguagem aprendidas no início do ano e a transposição de limites. Considerando-se que o gênero ainda não foi esgotado, é possível que ainda seja abordado em outros momentos, oportunizando a aprendizagem de novas operações de linguagem relevantes ao contexto.

## 5.2.2.6 Focando nas produções de Raquel

A atenção aos textos de Raquel (vide Quadro 48) permite dizer que a participante apresentou conhecimento da situação de comunicação desde a versão inicial que, embora seja curtíssima com quarenta e sete palavras e informações restritas (nome, idade e descrição física), o texto foi construído dentro das três partes canônicas do gênero carta de apresentação para *pen pal*, apontadas por Beato-Canato e Cristovão (2005; 2007a), em discurso interativo, procurando estabelecer diálogo com seu interlocutor desde o início do texto, com o trecho: “Hello! How are you?”. Duas diferenças perceptíveis entre seu texto e os de suas colegas é sua organização em parágrafos com mais de uma informação em alguns deles e o uso de perguntas apenas no início e antes de se despedir, quando pergunta: “And you? What do you like to do?” Dessa maneira, apesar de seu texto ser mais curto que os de suas colegas, é mais organizado e menos repetitivo, o que é positivo.

Cartas	Transcrição das cartas
	<p>CA1:  March 15<sup>th</sup>, 2006  Hello!  How are you?  My name is Raquel, and I am 13 years old.  My eyes are green. I have straight long brown hair.  I am young and slim.  I think I am pretty.  And you?  What do you like to do?  Kisses  Raquel</p>
	<p>CA2:  April 24<sup>th</sup>, 2006  Dear Pen Pal  Hello! My name is Raquel. I am 13 years old.  My eyes are green. I have straight long brown hair.  I am young and slim.  I live in Vila Nova.  I study Valentim João da Rocha.  I like pop music and my favorite bands are Jota Quest and LS Jack.  I love pizza. I like milk shake.  My favorite colors are yellow, green and orange. I like read, write, study and play.  I have one brother and one sister. He is Rafael</p>

	<p>and she is Karina. My mother is Magali, she is a housewife. My father is Robson, he is a technician at the keeping area of a company. Sincerely, Raquel.</p>						
 <p>May 22<sup>nd</sup>, 2006 Dear Pen Pal Hello! How old are you? My name is Raquel. I am 13 years old. My eyes are green. I have straight long brown hair. I am young and slim. I think I am pretty. I live in Vila Nova, in Joinville, in Santa Catarina in Brazil. My school is Valentim João da Rocha. I study in the afternoos. My English teacher is Ana Paula. She is very nice. My favorite subject physics education. My parents are Robson and Magali. He is a technician at the keeping area of a company. She is a housewife. I have one brother and one sister. He is Rafael and she is Karina. I have 4 dogs. Their names are Nina, Katita, Alemão and Joaninha. My favorite sports is Basketball. My favorite colors are yellow, green and orange. I like pop music and my favorite bands are "Jota Quest" and "LS Jack". My birthday is on March 05<sup>th</sup>. My friend is Aline. AND YOU? Sincerely, "Raquel"</p>	<p>CA3: May 22<sup>nd</sup>, 2006. Dear Pen Pal Hello! How are you? My name is Raquel. I am 13 years old. My eyes are green. I have straight long brown hair. I am young and slim. I think I am pretty. I live in Vila Nova, in Joinville, in Santa Catarina, in Brazil. My school is Valentim João da Rocha. I study in the afternoos. My English teacher is Ana Paula. She is very nice. My favorite subject physics education. My parents are Robson and Magali. He is a technician at the keeping area of a company. She is a housewife. I have one brother and one sister. He is Rafael and she is Karina. I have 4 dogs. Their names are Nina, Katita, Alemão and Joaninha. My favorite sport is basketball. My favorite colors are yellow, green and orange. I like pop music and my favorite bands are "Jota Quest" and "LS Jack". My birthday is on March 5<sup>th</sup>. My friend is "Aline". AND YOU? Sincerely, "Raquel"</p>						
	<b>Informações pessoais</b>	<b>Saudação inicial</b>	<b>Saudação final</b>	<b>Data</b>	<b>Organização por temas</b>	<b>Uso apropriado de pronomes</b>	<b>Aumento de vocabulário</b>
CA1	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não avaliado
CA2	Sim	Sim	Sim	Sim		Sim	Sim
CAF	Sim	Sim	Sim	Sim		Sim	Sim

**Quadro 48** - Reprodução das versões da carta de apresentação de Raquel e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos

A comparação das três versões abre espaço para afirmar que a melhora nas produções de Raquel é progressiva ao longo do processo e

surpreendente em termos tanto quantitativos quanto qualitativos. A extensão do texto teve um aumento de duzentos e cinquenta por cento entre a versão inicial e a final, que contém cento e sessenta e seis vocábulos. Tal crescimento possibilitou que o conteúdo fosse ampliado com nome, idade e descrição física para informações pessoais, incluindo residência, escola, gosto musical, preferências alimentares, cores, *hobbies*, seu aniversário, e também amiga, família, escola e professor.

Outro aspecto importante é a organização de seu texto, havendo separação por parágrafo, a cada novo tópico, e enunciados mais longos. Com relação à progressão temática, também são notáveis as mudanças gradativas, chegando à carta final com um parágrafo relativamente desenvolvido para cada tópico. Para exemplificar, na segunda versão, a estudante apresenta a escola em que estuda no trecho *"I study Valentim João da Rocha"*. Na última produção, adiciona informações dizendo o período em que estuda (*"I study in the afternoos"*), quem é sua professora de inglês e sua opinião sobre ela (*"My English teacher is Ana Paula. She is very nice"*.) e sua matéria predileta (*"My favorite subject physics education."*).

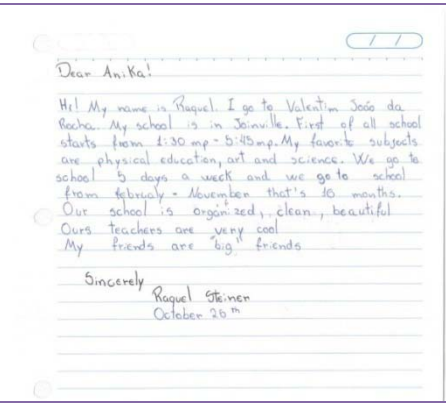
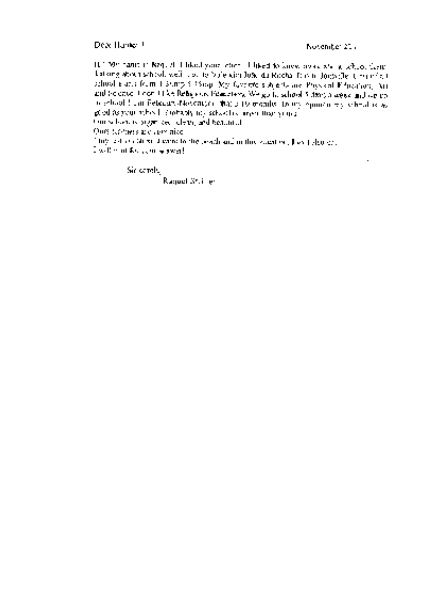
Com relação às dificuldades linguístico-discursivas, estas restringem-se à ausência do vocábulo *hair* em *"I have straight long brown [hair]"* e da preposição *in* em *"I study [in] Valentim João da Rocha."*, na segunda versão, e ortografia de *afternoos* (*afternoons*) e *physics education* (*physical education*), e do verbo *to be* em um enunciado da última versão, sendo ele *"My favorite subject [is] physics education"*.

Da mesma forma que com as demais capacidades de linguagem, no que se refere às linguístico-discursivas, também é substancial seu avanço. A coesão pronominal, por exemplo, é utilizada para evitar a repetição de palavras em mais de um momento de seu texto, como ilustra o trecho em que fala da professora, transcrito no parágrafo anterior, bem como os seguintes: *"My parents are Robson and Magali. He is a technician at the keeping area of a company. She is a housewife."* e *"I have four dogs. Their names are [...]"*. A parte 4 da SD1 pode ter contribuído para tal desenvolvimento, apesar de ter sido apontada em sua análise como relativamente improdutiva devido ao seu grau de dificuldade. Possivelmente, o fato de a aprendiz ser mais madura que as demais e ter mais facilidade com o idioma, como apontado no capítulo metodológico, tenha permitido que para ela o

trabalho fosse mais significativo. Em relação aos mecanismos enunciativos, é possível encontrar uma modalização em: “*I think I am pretty.*”

Todas as características da carta de apresentação final de Raquel permitem afirmar que ela obteve um excelente desenvolvimento ao longo do processo, tendo aproveitado as oportunidades de aprendizagem de operações de linguagem oferecidas pelo material pedagógico utilizado (SD1 e lista de constatação).

Avançando a análise para as cartas-resposta, é possível dizer que a participante mostra conhecimento inicial relativo do contexto ao elaborar sua primeira produção pautada no tema da carta recebida procurando trazer as mesmas informações, em um texto implicado, no presente do indicativo, com a presença de frase não-declarativa e o uso dos pronomes pessoais de primeira pessoa do singular e do plural em alternância, ora colocando-se individualmente ora como grupo assim como sua interlocutora, como pode ser lido nas cartas transcritas no quadro a seguir.

Carta		Transcrição						
 <p>Dear Anika!</p> <p>Hi! My name is Raquel. I go to Valentim João da Rocha. My school is in Joinville. First of all school starts from 1:30mp-5:45mp. My favorite subjects are physical education, art and science. We go to school 5 days a week and we go to school from February - November, that's 10 months.</p> <p>Our school is organized, clean, beautiful.</p> <p>Ours teachers are very cool.</p> <p>My friends are "big" friends.</p> <p>Sincerely Raquel Steiner October 25<sup>th</sup></p>		<p>Dear Anika!</p> <p>Hi! My name is Raquel. I go to Valentim João da Rocha. My school is in Joinville. First of all school starts from 1:30mp-5:45mp. My favorite subjects are physical education, art and science. We go to school 5 days a week and we go to school from February-November, that's 10 months.</p> <p>Our school is organized, clean, beautiful.</p> <p>Ours teachers are very cool.</p> <p>My friends are "big" friends.</p> <p>Sincerely Raquel S. October 25 th.</p>						
 <p>Dear Hunter!</p> <p>Hi! My name is Raquel. I liked your letter. I liked to know more about school there. Talking about school, well, I go to Valentim João da Rocha. It is in Joinville. First of all school starts from 1:30mp-5:45mp. My favorite subjects are Physical Education, Art and Science, I don't like Religious Education. We go to school 5 days a week and we go to school from February-November, that's 10 months. In my opinion my school is as good as your school. Probably my school is larger than yours.</p> <p>Our school is organized, clean, and beautiful.</p> <p>Ours teachers are very nice.</p> <p>I my last vocation, I went to the beach and in this vocation, I will also go.</p> <p>I will wait for your answer!</p> <p>Sincerely, Raquel S.</p>		<p>Dear Hunter!! November 25th.</p> <p>Hi! My name is Raquel. I liked your letter. I liked to know more about school there. Talking about school, well, I go to Valentim João da Rocha. It is in Joinville. First of all school starts from 1:30mp-5:45mp. My favorite subjects are Physical Education, Art and Science, I don't like Religious Education. We go to school 5 days a week and we go to school from February-November, that's 10 months. In my opinion my school is as good as your school. Probably my school is larger than yours.</p> <p>Our school is organized, clean, and beautiful.</p> <p>Ours teachers are very nice.</p> <p>I my last vocation, I went to the beach and in this vocation, I will also go.</p> <p>I will wait for your answer!</p> <p>Sincerely, Raquel S.</p>						
	Infor- maçõe s cultu- rais	Opi- nião	Agra- deci- men- tos	Saudaçã o inicial	Sauda- ção final	Corpo da carta dividido por tema	Expres- sões introdu- toras de temas	Uso de tempos verbais apropriados
CR 1	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Presente do indicativo
CR F	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Presente, pretérito perfeito e futuro do indicativo

**Quadro 49** - Reprodução das versões da carta-resposta de Raquel e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos

Se por um lado, a aprendiz parte do modelo (carta de Anika disponível na SD2) e constroi enunciados a partir disso, por outro, extrapola seus limites dando um caráter subjetivo e pessoal a seu texto, ao opinar sobre sua escola, seus professores e amigos, no trecho: *“Our school is organized, clean and beautiful.*

*Ours teachers are very cool. My friends are “big” friends.*”. Na última versão, é possível perceber um maior descolamento do texto lido, talvez também porque sua resposta passa a ser direcionada a Hunter, seu interlocutor real, de quem recebeu uma carta. Ainda que sejam perceptíveis relações com a carta de Anika, a ordem das informações passa a ser intercalada com novos itens adicionados por Raquel.

É relevante apontar aqui que esse é o maior objetivo do trabalho com gêneros textuais, isto é, dar oportunidades para que o aluno conheça os modelos indexados socialmente, aprenda operações de linguagem necessárias e, a partir disso, desenvolva capacidades de linguagem suficientes para ter condições de agir linguisticamente com propriedade e criatividade em situações sociais reais. O trabalho de conscientização das características do gênero e de estudo específico de alguns pontos tem a intenção de contribuir para isso, e a retomada do gênero em momentos diferentes da aprendizagem procura criar situações propícias para que as operações estudadas previamente se consolidem em capacidades de linguagem.

Um aspecto a ser melhorado na versão inicial de Raquel é o fato de ela não ter estabelecido um diálogo explícito com o texto lido, o que foi aprimorado na produção final, que é iniciada com a reação à carta de seu interlocutor: *“Dear Hunter! Hi! My name is Raquel. I liked your letter. I liked to know more about school there.”* Tal mudança pode ter sido influenciada pela parte 3 da SD2 bem como de discussões em sala de aula sobre isso.

O duplo uso do verbo gostar (*to like*) no trecho transcrito no parágrafo anterior permite dar um caráter afetivo e subjetivo ao texto, o que pode ser identificado também em outros momentos, como quando a aluna aponta as disciplinas de que mais gosta e as de que não gosta (*“My **favorite subjects** are Physical Education, Art and Science, I **don’t like** Religious Education”*), traça um comparativo entre sua escola e a de seu interlocutor (*“**In my opinion**, my school is **as good as** your school. Probably my school is **larger than** yours.”*), atribui qualidades a sua escola (*“Our school is **organized, clean, and beautiful.**”*) e fala de seus professores (*“Ours teachers are **very nice.**”*). Os recursos linguístico-discursivos empregados para isso são tratados posteriormente. Por ora cumpre dizer que é provável que o material utilizado, o enfoque dado em sala de aula e as discussões tenham contribuído para o enriquecimento do texto, além de características pessoais obviamente.

Quanto às informações, estas podem ser consideradas relevantes à situação, já que descrevem o contexto escolar com propriedade, além de trazerem questões pessoais, como as mencionadas no parágrafo anterior, que contribuem também para a progressão temática.

Em relação às partes constitutivas, da mesma maneira que na carta de apresentação, a versão inicial foi construída com saudação inicial e final e corpo do texto em parágrafos, tendo havido poucas alterações nesse sentido na última produção, a não ser a adição de informações, conforme já apontado.

A respeito dos recursos da língua, desde a versão inicial, Raquel exibe duas únicas inadequações, que se mantêm na versão final, sem afetar a comunicação, sendo eles a inversão de pm (*post meridiem*) para mp ao falar do horário escolar e o uso do pronome possessivo de primeira pessoa do plural ao invés do adjetivo possessivo em *ours teachers*. Todavia, o uso de *our school* no enunciado anterior parece revelar que houve uma generalização das regras de plural da língua portuguesa para o inglês, o que significaria acrescentar o -s no adjetivo possessivo quando seguido de substantivo no plural.

Outro aspecto a ser investigado é com relação ao uso de coesão. São identificáveis em sua carta-resposta final tanto trechos em que a coesão pronominal foi empregada, evitando repetição de palavras, quanto partes em que poderia ter sido utilizada para que o texto ficasse mais coeso. Um exemplo do primeiro caso pode ser: “*I go to Valentim João da Rocha. It (Valentim João da Rocha) is in Joinville.*”, e do segundo: “*In my opinion my school is as good as your **school.***” Tal ocorrência pode indicar a aprendizagem espiralada e ser mais um argumento favorável ao não-esgotamento de aspectos estudados para possibilitar que o desenvolvimento ocorra progressivamente.

Quanto à coesão verbal, a versão final emprega maior variedade de tempos verbais, foco da parte 4, o que possibilita que a aluna aborde situações diferentes. O presente do indicativo foi usado, por exemplo, para falar da rotina escolar em: “*First of all, school starts from 1:30mp-5:45mp. [...] We go to school 5 days a week and we go to school from February-November [...].*” e de preferências em: “*I don't like Religious Education.*”. O pretérito perfeito do indicativo, por sua vez, foi empregado para falar da carta lida e das férias em: “*In my last vacation, I went to the beach[...]*” e o futuro do presente do indicativo foi usado para dizer o que vai ocorrer em: “*In this vacation, I Will also go.*”).

Além dos tempos verbais, é notável em sua versão final a adição de boa parte do que foi estudado ao longo da SD2. Dois exemplos são o uso de *“Talking about school”* para dar continuidade ao tema, estudado na parte 3 da SD2, e *“in my opinion”*, para introduzir seu ponto de vista sobre escola, visto na parte 5. Também podem ser encontradas comparações entre as escolas, como abordado também na parte 5.

A utilização de todos esses elementos pode indicar que a aluna tenha conseguido transpassar os limites do estudo aparentemente linguístico das operações de linguagem estudadas em cada uma das partes mencionadas para empregá-los discursivamente em seu texto, o que significaria que, apesar de introdutório, tal trabalho tenha trazido frutos satisfatórios.

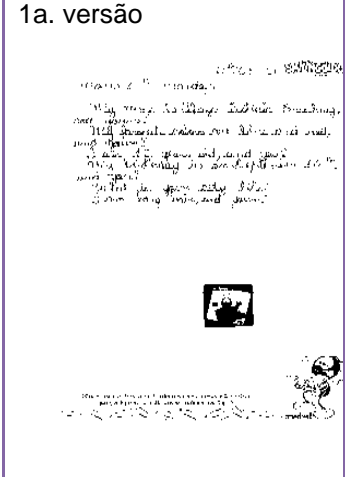
A análise dos textos da participante reúne argumentos favoráveis para afirmar que Raquel demonstra desenvolvimento notável de escrita de cartas ao longo do processo, especialmente quando tomados de forma comparativa. Seu primeiro texto, constituído por menos de cinquenta palavras, mesmo bem escrito se limitava a apresentar seu nome, sua idade e suas características físicas. Por outro lado, com relação a sua última versão de carta-resposta, composta por cento e trinta e uma palavras, é possível dizer que apresenta progressão temática e é construído de forma mais coerente, coesa, pessoal e subjetiva.

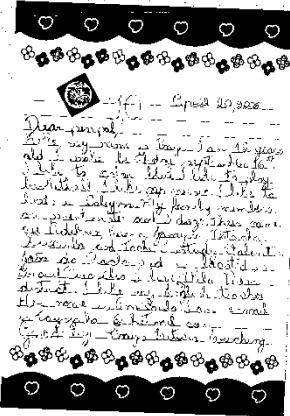
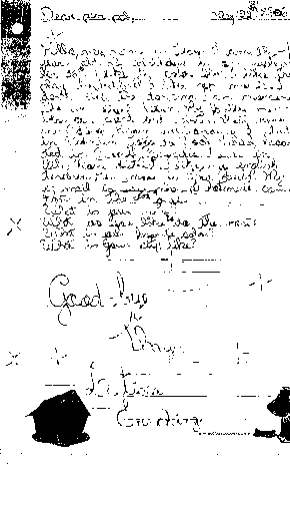
Diversos fatores certamente contribuíram para tal desenvolvimento, sendo os recursos pedagógicos (as SDs, as listas de constatação, as atividades lúdicas) e as interações em sala de aula apenas uma parte do que pode ser mencionado, além de sua idade (13-14 anos), sua personalidade, sua maturidade e sua facilidade com o idioma. Dados do questionário revelam também suas representações sobre estudar e sobre a língua (*“Gosto de inglês porque sei que isso vai me ajudar no futuro. Gosto mais ou menos de estudar”*), sobre sua aprendizagem ao longo do ano investigado (*“sim [eu aprendi bastante], porque a profa. se dedicou muito e a sua alegria me contagiou em aprender*), sobre o projeto (*“apesar de ter aprendido bastante, achei tudo isso muito confuso, pois muitas cartas não chegaram aqui nem lá.”*), sobre o trabalho colaborativo e em ambientes variados (*“Trabalhos em grupos, em duplas, sala informatizada”*) e a professora (*[...] a profa. trouxe muitos Xerox e nos ensinou a formular palavras novas e isso me ajudou bastante”*).

### 5.2.2.7 Focando nas produções de Thays

A observação geral das produções de Thays permite afirmar que houve uma progressão ao longo do ano escolar, tanto quantitativa quanto qualificativa. A primeira versão de sua carta de apresentação é constituída de quarenta e sete palavras com cinco enunciados, nos quais apresenta uma informação sobre si e questiona seu interlocutor (*and you/yours?*), como boa parte de suas colegas. Uma diferença nesta primeira versão de Thays é a ausência de saudações, o que pode ser compreendida como um desconhecimento do gênero, já que são adicionadas em suas versões subsequentes.

Mesmo curta, é plausível pensar que sua carta cumpriria seus objetivos comunicativos, já que a aprendiz procura se implicar no texto, com o uso da primeira pessoa do singular, e estabelecer diálogo com seu interlocutor ao colocar as questões. No que se refere às dificuldades com a língua, as inadequações encontradas estão no seguinte trecho: ***“I am long hair, and yours?”***, no qual usa o verbo *to be* (ter) ao invés do verbo apropriado *to have* (ter) ao falar de seu cabelo e emprega o pronome possessivo de segunda pessoa (seu/sua/seus/suas) no lugar do pronome pessoal de segunda pessoa *you* (você), como pode ser visto no quadro a seguir.

Carta	Transcrição
<p>1a. versão</p> 	<p>CA1:</p> <p style="text-align: right;">13th/03/06</p> <p>March 13th. Monday</p> <p>My name is Thays Leticia Ersching, and yours?  My favorite colors are blue and red, and yours?  I am 12 years old, and you?  My birthday is on September 16th, and you?  What is your city like?  I am long hair, and yours?</p>
	<p>CA2</p> <p style="text-align: right;">April 20, 2006</p> <p>Dear pen pal,  Hello, my name is Thays. I am 12 years old. I make birthday September 16<sup>th</sup>. I like to color blue. I like to play basketball. I like pop music. I like to band is Calypso. My family members are:</p>

	<p>parent, sister and 3 dogs. Their names are: Adilson, Karin, Janayna, Natacha, Xuxinho and Tachi. I study Valentin João da Rocha and is located is Brasil, Brasília. I live in Vila Nova district. I like my English teacher. Her name is Ana Paula. I am e-mail is <a href="mailto:Taysynha@hotmail.com">Taysynha@hotmail.com</a> Good-bye Thays Leticia Ersching</p>						
	<p>CA3: Dear pen pal, <span style="float: right;">May22nd., 2006</span> Hello, my name is Thays. I am 12 years old. My birthday is on september 16th. I like the color blue. I like the play basketball. I like pop music. I don't like the dancing. I am moraine. The eyes light Brown. My family members are: parent and sister. Their names are: Adilson, Karin and Janayna. I study in Valentin João da Rocha school, located in Brasil, Brasília. I live in Vila Nova district. I like my English teacher. Her name is Ana Paula. My e-mail is <a href="mailto:Taysynha@hotmail.com">Taysynha@hotmail.com</a> I am in the 7th. Grade. What is your name? What do you like to do the most? What is your favorite color? What is your city like? Good-bye Thays Leticia Ersching</p>						
	<p><b>Informações pessoais</b></p>	<p><b>Saudação inicial</b></p>	<p><b>Saudação final</b></p>	<p><b>Data</b></p>	<p><b>Organização por temas</b></p>	<p><b>Uso apropriado de pronomes</b></p>	<p><b>Aumento de vocabulário</b></p>
CA 1	Sim	Não	Sim	Sim	Superficialmente	Sim	Não avaliado
CA 2	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcialmente	1 problema	Sim
CA F	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcialmente	Sim	Sim

**Quadro 50** - Reprodução das versões da carta de apresentação de Thays e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos

A segunda versão de seu texto inclui as características estruturais do gênero, com saudação inicial (*Dear pen pal*) e final (*Good-bye*), que aparecem em todas as demais versões de cartas produzidas pela aprendiz, o que pode ter sido influenciado pelas leituras possibilitadas ao longo da SD e, especialmente, pela parte 3 da SD1, na qual as características do gênero são abordadas, tanto com relação à forma quanto ao conteúdo. Com relação a este último elemento, também é

aceitável apontar que tal estudo pode ter colaborado para a ampliação temática, que incorporou outras informações pessoais, preferências, família e escola.

No que diz respeito à progressão temática, é possível notar a preocupação da aluna desde a segunda versão, que ao falar de família, por exemplo, diz primeiramente seus membros e, então, apresenta seus nomes, da mesma maneira que Danielle, na carta disponível na parte 4 da SD1, sendo isso uma clara influência do texto lido, como pode ser observado no trecho transcrito: “*My family members are: parent, sister and 3 dogs. Their names are: Adilson, Karin, Janayna, Natacha, Xuxinho and Tachi.*”

Em sua última versão, outras informações são adicionadas, como descrição física (“*I am moraine. The eyes light brown.*”), algo de que a participante não gosta (“*I don’t like dancing.*”) e sua série escolar (“*I am in the 7th. Grade.*”). Ademais, insere várias perguntas no final do texto, o que é uma questão de estilo e demonstra que, apesar de seguir modelos em alguns momentos, em outros os extrapola e impõe sua subjetividade, mais um dos objetivos do trabalho com gêneros textuais no ensino.

Com relação às capacidades linguístico-discursivas, as maiores dificuldades estão presentes na versão intermediária, sendo que a maioria das quais é sanada na produção final, talvez por contribuição das atividades realizadas ao final do trabalho com a SD1. Algumas das inadequações encontradas podem ser apontadas como influência da LM, como em: “*I make birthday [...]*”; ausência de concordância do plural em: *parent*; generalização em: “*I like to color blue. I like to play basketball.*”. Tratando-se especificamente da última dificuldade, é interessante sua oscilação dentro do próprio texto bem como na versão final, onde o **to** foi substituído por **the** em diversos momentos, sendo que, em alguns de forma apropriada e em outros não, como exemplifica o trecho: “*I like the color blue. I like the play basketball. I like pop music. I don’t like the dancing.*”). Tal oscilação pode ser tomada como um exemplo de aprendizagem em espiral.

No que concerne ao uso de referentes textuais, presente na lista de constatação, os dados revelam que uma dificuldade surgiu na versão intermediária, sendo a utilização inadequada do pronome pessoal de primeira pessoal (“*I am e-mail is [...]*”) ao invés do adjetivo possessivo (*my e-mail is*), o que acarretou a conjugação indevida do verbo *to be* combinando com o pronome. Na versão final, tal


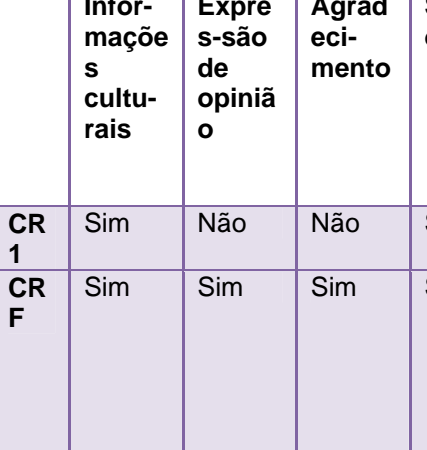
inadequação é sanada, porém, outras apareceram, como a ausência do verbo *to be* em: “*The eyes light brown.*” e as demais que já foram mencionadas.

Quanto ao aumento de vocabulário, outro item da lista de constatação, a mudança é sensível considerando-se a inclusão de informações sobre preferências, escola, família, residência e a professora de inglês.

Com relação a outros elementos de textualização, é possível identificar o uso da conjunção aditiva *and* e da coesão pronominal em alguns momentos, evitando, a aluna a repetição de palavras, nos seguintes trechos: “*My family members are: parent and sister. Their names are: [...]*” e “*I like my English teacher. Her name is [...]*.” Do ponto de vista enunciativo, Thays não faz uso de vozes e modalização em suas cartas de apresentação em nenhum momento.

Apesar de algumas dificuldades terem se mantido, a análise permite dizer que houve progresso ao longo do trabalho com a SD1, em todos os sentidos, já que na versão inicial a aluna demonstrou desconhecimento inclusive das partes constitutivas do gênero, que foram incorporadas nas produções subsequentes, nas quais a expressividade também é mais evidente. A retomada do gênero no final do ano letivo constitui-se como uma oportunidade para que algumas das dificuldades mantidas fossem sanadas.

Ao produzir sua primeira carta-resposta, Thays mobiliza as capacidades de linguagem desenvolvidas previamente e constrói um texto relativamente adequado ao contexto, com tema apropriado (escola), dividido nas partes canônicas do gênero e em discursivo interativo, embora com algumas dificuldades, especialmente relativas às capacidades linguístico-discursivas, como pode ser observado no próximo quadro. De qualquer maneira, ao comparar as duas versões, é perceptível a melhora desde o ponto de vista da extensão do texto até a expressão com mais liberdade. A primeira versão é constituída por setenta e cinco palavras e a segunda por cento e cinquenta e uma, o que representa um aumento de cento e um por cento.

Carta	Transcrição							
	<p>Dear Anika,</p> <p>My name is Thays. My school is Valentim João da Rocha. Here the lesson start ace 13:30 even 17:45. My subject prefered is physical education. In my school have of subjects: portuguese, history, geography, science, mathematics, english, religious education, arts and physical education.</p> <p>The lunch of our school they vend but also has lunch of favour. In our school the year conserning start in February even dezember.</p> <p>Sincerely,</p> <p>Thays L. Ersching October 25<sup>th</sup>.</p>							
	<p>November, 2006.</p> <p>Dear Myckey!</p> <p>Hi! Thank you for its letter. I liked your letter. You wrote in your letter about school. I will also write about school.</p> <p>My school is Valentim João da Rocha. Here the classes are from 13:30 p.m. to 5:45 p.m. I have classes 5 days a week. I have a teacher for each subject. My favorite subject is Physical Education. In our school, we have the subjects: Portuguese, History, Geography, Science, Mathematics, English, Religious Education, Arts and Physical Education. My subject that I don't like is Religious Education. I prefered study 6 hours. Our lessons start in February-December. I would like to stay more time in school and also like to have more vacation.</p> <p>Changing the theme, I find that the Brazilians are crazy for soccer.</p> <p>In my last vacation I went to the beach and in this one I will also go.</p> <p>Sincerely, Thays Leticia Ersching.</p>							
CR 1	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Presente do indicativo
CR F	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Presente, pretérito perfeito e futuro do presente do indicativo

**Quadro 51** - Reprodução das versões da carta-resposta de Thays e análise com base na lista de constatação produzida pelos alunos

Com relação ao desenvolvimento das capacidades de ação, o exame da versão inicial revela que, apesar de seu texto trazer informações semelhantes ao texto lido e isto poder ser entendido como uma relação dialógica na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2000), não há menção a ele, o que foi modificado na última versão, com o seguinte trecho especialmente: *“Dear Myckey! Hi! Thank you for its letter. I liked your letter. You wrote in your letter about school. I will also write about school.”*, no qual Thays agradece e faz comentários afetivos, ao dizer que gostou da carta, e anuncia o tema de seu texto.

Coerentemente com tal afirmação, constroi seu texto pautado no tema escola. Ao adicionar novas informações à versão final, a aprendiz é cautelosa ao organizá-las de forma a manter a progressão temática satisfatória, já presente na produção inicial. Todavia, algumas partes poderiam ser mais bem agrupadas. Caso, por exemplo, do trecho da versão final em que a enunciadora fala sobre suas férias, o qual poderia ser deslocado para a parte em que menciona o calendário escolar.

Há também uma melhora com relação aos aspectos linguístico-discursivos. Enquanto a primeira versão traz diversas inadequações, a carta-resposta final contém apenas duas, mesmo contendo um número de palavras relativamente maior e construções mais elaboradas, com o uso de todos os elementos apontados pelos alunos como fundamentais na lista de constatação. Para mencionar, as dificuldades encontradas na primeira versão parecem ser resultantes da influência da LM (*“My **subject prefered** is physical education.”*; *“In my school **have of** subjects [...]”*) e busca inadequada ao dicionário (*Here the lesson start ace 13;30 **even** 17:45.”*). Já uma das cartas-resposta também aparenta ter inadequação por influência da LM (*“I **prefered** study 6 hours.”*) enquanto a segunda parece indicar a tentativa de concordância do adjetivo possessivo com o substantivo ao qual aquele se relaciona, ao invés da pessoa em: *“Thank you for **its** letter”*.

Outro aspecto da lista de constatação a ser investigado é referente ao uso de expressões, do qual a aluna lança mão em sua produção final para introduzir um novo tema, que, por sua vez, não é desenvolvido, no trecho: *“**Changing the theme**, I find that the Brazilians are crazy for soccer.”* Um dos motivos para a introdução de tal tema pode ser o e-mail de Joe, que fala sobre futebol brasileiro e norte-americano.

É interessante mencionar também a utilização de locuções adverbiais, que contribuem para a organização do texto, tais como: *“In our school,*

*we have the subjects [...]” e “In my last vacation I went to the beach [...]”, esta inserida na versão final.*

A continuação do trecho trazido no parágrafo anterior é um exemplo de coesão nominal presente na carta-resposta final de Thays, que pode ser considerado um indício de desenvolvimento, sendo: *“and in this one (vacation) I will also go.”* Além disso, o trecho emprega dois tempos verbais que não haviam sido utilizados pela aluna em momento algum, que são o pretérito perfeito do subjuntivo e o futuro do presente do indicativo, o que possivelmente foi influenciado pela parte 4 da SD2, na qual diferentes tempos verbais são apresentados.

Outros itens estudados na SD2 também são incorporados ao texto de Thays na versão final, possibilitando que se expresse com mais liberdade e estabeleça diálogo com o texto lido. É o caso do comparativo, em *“I would like to have more vacation.”*, provavelmente se comparada com as férias de Myckey.

O emprego de modalizadores também é um aspecto interessante do texto da aluna, que o emprega para falar do tempo de permanência na escola e das férias, em: *“I would like to stay more time in school and also like to have more vacation.”* Contudo, demonstra dificuldade para elaborar enunciado semelhante com outro verbo em: *“I preferred study 6 hours.”* A oscilação de uso apropriado e inadequado pode ser indício de desenvolvimento.

Para finalizar, a comparação de todas as produções de Thays possibilita dizer que houve desenvolvimento das capacidades de linguagem ao longo do trabalho e que a retomada do gênero contribuiu para que pudesse escrever com mais expressividade, o que soma argumentos a favor da retomada do gênero em momentos diferentes da aprendizagem. No início do processo, a aluna redigiu um texto exclusivamente com o uso do verbo *to be* e no final do ano teve condições de dialogar com o texto lido, fazer comparações, falar de situações em tempos verbais diferentes e modalizar.

É claro que diversos fatores influenciaram em tal desenvolvimento, sendo possível mencionar apenas alguns deles: as SDs; as listas de constatação; as interações possibilitadas tanto pela organização do grupo quanto pelos ambientes de trabalho; o uso de dicionário; a personalidade da aprendiz (relativamente imatura e dependente da professora); sua idade (12-13 anos); seu comprometimento com os estudos e seu interesse em sala de aula; suas representações sobre: o projeto (*“sim [gostei de participar], pois conheci pessoas novas, culturas”*), os recursos

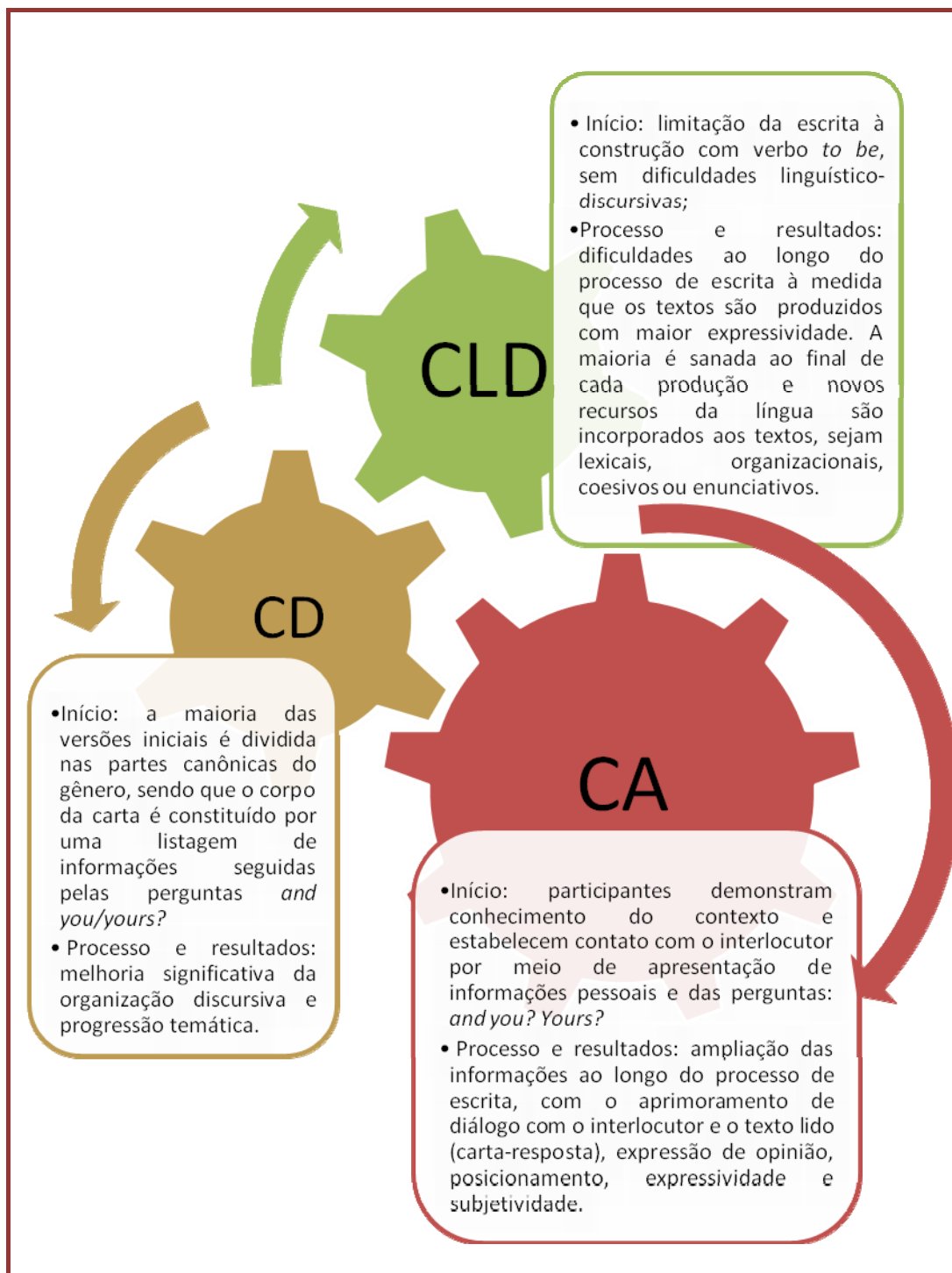
pedagógicos (“*a troca de cartas, aprendi mais coisas em inglês*”), o trabalho colaborativo (“*a professora ajudou, os colegas ajudaram, quando tive dificuldade a profa. me ajudou*”), seu desenvolvimento ao longo do ano (“*Sim, pois trocamos cartas, fizemos visual profile, cartões...*”).

### 5.2.2 De Volta ao Todo

Em uma tentativa de responder à segunda pergunta de pesquisa, isto é, se os textos das participantes revelam desenvolvimento das capacidades de linguagem referentes aos gêneros trabalhados, um conjunto de cinco produções de cada participante, totalizando trinta e cinco cartas, foi analisado. A investigação pautou-se na lista de constatação dos dois gêneros textuais construídos pelo grupo no final do estudo de cada SD e em alguns outros critérios adicionados na pesquisa em busca de aprofundamento da análise.

Com base em seus resultados, é possível dizer que a produção escrita das alunas participantes apresenta melhora gradativa ao longo do ano escolar em que a pesquisa se realizou. No início, a primeira versão de carta de apresentação se constitui basicamente de enunciados com o verbo *to be*, como: *My name is .... And yours?*. Devido a tal restrição, os textos não apresentam problema linguístico-discursivo, porém, seu conteúdo é limitado à apresentação de algumas informações pessoais. Nas versões subsequentes, é perceptível um aumento progressivo de variedade de construções e, conseqüentemente, de tipo de informação, organização do texto, progressão temática e, especialmente, expressividade, o que pode ser consolidado com a retomada do gênero carta no final do ano letivo.

A figura a seguir procura aglutinar os dados e esquematizar as capacidades de linguagem identificadas na primeira produção das participantes e os resultados obtidos ao longo do processo.



**Figura 16** - Análise do progresso das capacidades de linguagem mobilizadas para as produções de cartas das participantes.

Os resultados alcançados reúnem argumentos para concluir que o trabalho contextualizado em um projeto *pen pal* com a escrita como ação de linguagem de forma processual, como sugerido por Pasquier e Dolz (1996), partindo do complexo para o simples para retornar ao complexo pode se constituir como um

espaço favorável à aprendizagem. Para que isso se efetive, é importante que o processo seja mediado por artefatos que deem suporte pedagógico ao desenvolvimento.

A análise do *cópus* possibilita afirmar que as SDs contextualizadas no projeto *pen pal* e construídas a partir dos princípios do ISD se constituíram como um instrumento propiciador de aprendizagem, porquanto, basicamente, todas as operações de linguagem abordadas nos materiais foram incorporadas aos textos ao longo do processo, representando o desenvolvimento de capacidades de linguagem necessárias para o agir estabelecido. Alguns exemplos são: a organização das cartas em suas partes constitutivas, de forma discursiva; o diálogo estabelecido com a carta recebida; o uso de expressões, comparações, tempos verbais diversos e de informações presentes nos textos lidos.

As participantes, por sua vez, assumiram papel de ativo nesse processo e se tornaram responsáveis por seu próprio desenvolvimento, que pode ser considerado significativo dentro das condições limitadoras de uma escola pública.

Certamente, muitos outros fatores contribuíram para os resultados, sendo alguns deles: as características pessoais de cada participante e da professora; as interações entre os alunos e entre professora e alunos; as representações ds envolvidas sobre o processo e a língua inglesa; a ruptura do trabalho que vinha sendo realizado, pautado em outra metodologia; as dificuldades de articulação com outras disciplinas e as limitações impostas por turmas numerosas e duas aulas semanais de quarenta e cinco minutos.

Nesse sentido, em busca de levantar algumas características pessoais e dar voz às participantes, um questionário foi aplicado no início de 2007 e é analisado no próximo item.

### 5.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS E DAS RESPOSTAS

Com os objetivos expressos previamente, o questionário, aplicado no início de 2007, é constituído por oito perguntas referentes ao projeto *pen pal*, ao material utilizado, ao andamento das aulas e à representação das participantes com

relação ao próprio desenvolvimento. Baseada nos princípios do ISD e na proposta de análise de Machado e Brito (2008/prelo), a análise é dividida em duas etapas: a) o instrumento de coleta de dados; e, b) as respostas obtidas. A investigação é iniciada pela situação de produção, levando-se em consideração que, como afirma Bres (1996), o contexto é determinante nas respostas obtidas, atravessando a relação entre pesquisador e participantes construída em sua dimensão social.

### 5.3.1 Análise da Situação de Produção

O questionário foi aplicado em 2007, ano seguinte ao da realização da pesquisa, momento em que a professora-pesquisadora gozava de licença sem vencimento e estava mudando-se para outro estado. Os alunos cursavam a oitava série e o projeto de troca de correspondências havia sido interrompido. Nas aulas de inglês, a tradução de um livro estava em andamento. Tendo acabado de ingressar no quadro docente da instituição, a professora responsável pela disciplina possui mestrado pela Northern Arizona University e é reconhecida na rede municipal de ensino por seu papel ativo com a abordagem comunicativa.

A coleta foi realizada durante uma aula de matemática pela professora-pesquisadora com a presença do responsável pela disciplina<sup>27</sup>.

Nesse contexto, um dos fatores que certamente colaboraram para as respostas dadas pelas participantes é o grau de envolvimento com o projeto *pen pal* e a responsabilidade com seus deveres escolares e com a própria aprendizagem.

Também é plausível considerar que a relação afetiva entre a professora-pesquisadora e as participantes as tenha motivado a responder ao questionário da maneira mais completa e sincera possível ou com a omissão de informações para não causar frustrações.

Outro fator a ser considerado é o fato de a professora-pesquisadora não ser a responsável pela disciplina no momento em que o questionário foi respondido, o que pode tanto ter permitido que as alunas se posicionassem com

---

<sup>27</sup> Agradeço ao professor Antonio que gentilmente cedeu espaço para que essa coleta de dados fosse realizada, considerando a impossibilidade de sua realização durante a aula de inglês devido à mudança mencionada.

mais liberdade quanto ter favorecido a diminuição do engajamento nas respostas, já que o sentimento de obrigatoriedade pode ter diminuído. Contudo, ainda que a professora-pesquisadora não seja, naquele momento, responsável pela disciplina, a situação superior é ocupada por ela, por fazer parte do quadro de funcionários da escola, ser responsável pelo material elaborado, pelo andamento das aulas e pelo projeto, além de exercer o papel de pesquisadora, quem geralmente é visto como autoridade. Assim, as alunas encontram-se em posicionamento desfavorável e são quase obrigadas a responder às perguntas (MACHADO; BRITO, 2008). Ademais, não há espaço para negociação e é provável que, como apontam Machado e Brito (2008), as alunas tenham se sentido forçadas a responder de determinada maneira.

Finalmente, é necessário apontar a provável imaturidade das participantes para a análise exigida pelo questionário e a possível influência ainda maior que as questões podem impor nesse contexto.

Todos esses elementos em consonância com o comprometimento das participantes com suas responsabilidades escolares parecem indicar que os questionários podem ter sido respondidos de maneiras variadas. Tal situação é uma indicação do papel decisivo que a forma com que as perguntas foram colocadas pode ter exercido, o que é debatido no próximo item.

### 5.3.2 Análise do Questionário

Conforme apontado no item anterior, o uso de questionário na coleta de dados exige planejamento para evitar contrassensos e buscar respostas mais fiéis possíveis da realidade (BECQUET, 1998), com a consciência de que tal instrumento de pesquisa pode acarretar o levantamento de alguns dados que não condizem com as representações dos participantes (MACHADO; BRITO, 2008). A possibilidade decorre de diversos fatores, vários deles apontados no item anterior.

A identificação ou não dos participantes é outra característica relevante em questionários, que pode comprometer a fidelidade das respostas. Ela foi necessária na pesquisa pelo fato de os participantes não terem sido definidos no momento em que o questionário foi aplicado. Dessa maneira, todos os alunos do

grupo o responderam. O fato de terem se identificado em um instrumento que registrava por escrito suas opiniões, pode tê-las inibido em determinadas respostas.

Outro fator a ser apontado é que, embora tenham sido explicados oralmente, seus objetivos não constam no corpo do questionário, o que pode ter influenciado as respostas.

A organização sintática dos enunciados também pode exercer influência nas respostas, na medida em que (não) implicam as aprendizes, colocam-nas como responsáveis ou beneficiárias do processo, por exemplo.

O fato de não virem a possibilidade de participar do projeto novamente por não serem mais alunas da professora-pesquisadora é outro elemento que pode influenciar as respostas, as sugestões para a melhoria do projeto, por exemplo.

Fundamentada nos pressupostos apontados, a análise das questões é iniciada (Quadro 52). Partindo do princípio de dialogismo de Bakhtin (2000), neste momento a análise geral do questionário é realizada, deixando o aprofundamento específico de cada pergunta para ser feito juntamente com a análise das respostas obtidas.

Perguntas do questionário	
1-	Você gostou de participar do projeto <i>pen pal</i> ? Por quê?
2-	A leitura e a produção de textos a serem trocados (cartas, visual profiles, receitas, cartões) lhe ajudaram a desenvolver seu inglês? Explique.
3-	O material utilizado em sala colaborou em sua aprendizagem? Justifique.
4-	O andamento das aulas lhe ajudou de alguma maneira? Como?
5-	Você considera que aprendeu bastante durante a 7 <sup>a</sup> . série? Por quê?
6-	Você teria sugestões para a melhoria do projeto <i>pen pal</i> e das aulas de inglês?
7-	Você participaria novamente do projeto? Por quê?
8-	Escreva um pouco sobre você: sua idade, se você gosta de inglês e por que, se gosta de estudar

**Quadro 52** - Questionário

O questionário é constituído de sete questões interrogativas e uma imperativa, que pede que o estudante escreva sobre ele. As sete primeiras solicitam respostas *sim/não*, por isso, são consideradas do tipo totais, ou seja, perguntas que demandam valor de verdade atribuído pelo participante da pesquisa ao conteúdo proposicional global. Apesar de não ser neutra, tal forma veicula pressupostos

menos precisos do que as perguntas parciais, possibilitando que os participantes expressem suas opiniões com mais liberdade (MACHADO; BRITO, prelo/2008).

A lógica semântica dos enunciados permite afirmar que, em seis questões (1, 5, 6, 7 e 8), as participantes são apontadas como agentes responsáveis pela ação (CHARAUDEAU, 1992). Nas demais, a leitura e a produção de textos, o material e o andamento das aulas exercem sintaticamente a função de sujeitos de uma ação das quais não podem ser responsáveis, pois não são humanos. Nesses casos, tais elementos desempenham um papel auxiliar a serviço das participantes e da professora-pesquisadora, isto é, são instrumentos que possibilitam que a ação humana se efetive.

Em relação ao nível semântico, o tema central das perguntas é o ano letivo de 2006 com todos os elementos constitutivos do andamento das aulas de inglês e as possibilidades de aprendizagem, quais sejam: o projeto, os textos lidos e produzidos, o material utilizado e as representações sobre as consequências desse processo para a aprendizagem.

Com perguntas do tipo total que englobam tais temas, é possível esperar que as participantes expressem opiniões verdadeiras e pessoais a respeito do ano letivo em estudo e de sua relevância para elas, propiciando perceber a representação sobre tal período. Devido ao tempo disponível para responderem ao questionário e à maturidade das participantes, é provável que os enunciados sejam curtos, sem ideias amplamente expandidas.

Quanto ao nível enunciativo, as questões apresentam relação de implicação com o contexto, porque exigem que o interlocutor tenha acesso às suas condições de produção para que possa interpretá-las e agir responsivamente. Desse modo, podem ser classificadas como segmentos do discurso interativo, construídos com a implicação dos parâmetros de ação da linguagem (BRONCKART, 2003; 2006). Tal relação é semiotizada com o emprego de alguns recursos da língua. Um deles é a presença de unidades que remetem diretamente aos agentes da interação verbal, sendo verbos no presente do indicativo (considera) e pretérito perfeito do indicativo (gostou), pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoas (pronomes dêiticos - você, sua), anáfora pronominal (lhe) ou diretamente ao momento dessa interação (durante a 7<sup>a</sup>. série, projeto *pen pal*).

Além disso, o emprego do pretérito perfeito do indicativo nas cinco primeiras questões exprime a relação de posterioridade estabelecida entre o

intervalo dos acontecimentos verbalizados no texto (durante a 7<sup>a</sup>. série, o projeto *pen pal*) e o da tomada da palavra da interação. Na quinta pergunta, o presente do indicativo é usado para solicitar que o aluno expresse opinião sobre o ano anterior. O uso do futuro do pretérito simples nas questões seis e sete (teria, participaria) mantém conotação modal, com valor hipotético, num contexto temporal de referência futura (COSTA, s.d.).

Outra característica presente é a solicitação de justificativa ou explicação para as respostas, com exceção da questão seis, o que pressupõe que o interlocutor tem capacidade cognitiva para respondê-las, possuindo opinião formada sobre o que é perguntado (MACHADO; BRITO, 2008/prelo).

O discurso interativo caracteriza-se pela implicação e, dessa forma, favorece a interação. No caso do questionário, é possível afirmar que tal discurso é utilizado em busca de incentivar o engajamento das participantes em respostas subjetivas e fiéis à realidade, com justificativas ou explicações. A questão seis pode ser uma exceção a isso, já que não foi solicitada a ampliação das ideias. Finalmente, é esperado que o cruzamento das respostas dadas para diferentes questões possibilite esclarecimentos e a apreensão das representações das participantes.

### 5.3.3 Análise das Respostas das Participantes

Seis das sete participantes da pesquisa responderam ao questionário devido ao fato de uma delas não estar presente no dia de sua aplicação. A seguir são apresentadas uma a uma as perguntas e os resultados obtidos, acompanhados das análises.

A questão número um enfoca a experiência com o projeto *pen pal*, tem as participantes da pesquisa como agentes (você) e é subjetiva. Como pressuposto pela semântica do agir (MACHADO; BRONCAKRT, 2008), o uso do verbo gostar na pergunta atribui-lhe valor apreciativo e resultou em respostas implicadas subjetivas em relação ao predicado e predominantemente positivas, conforme pode ser visualizado no Quadro 53.

Pergunta	1- Você gostou de participar do projeto pen pal? Por quê?
<b>Participante</b>	<b>Resposta</b>
<b>Camila</b>	Sim, porque conheci pessoas novas.
<b>Carla</b>	Sim, pois aprendi a cultura dos outros países e o modo com que eles vivem, foi muito bom.
<b>Fernanda</b>	Sim e não. sim, pois pude aprender coisas novas. Não pois junto a 7ª. A não recebeu carta, cartão, receitas, nada. A gente sofremos fazendo as coisas e não recebemos nada.
<b>Maryane</b>	Sim, pois tive a oportunidade de conhecer novos povos, costumes. E também fiz amigos.
<b>Raquel</b>	Sim e não. sim porque aprendi bastante e aumentei meu vocabulário. Não porque mandamos inúmeras cartas, cartões, receitas e nunca tivemos retorno.
<b>Thays</b>	Sim, pois conheci pessoas novas, culturas.

**Quadro 53** – Respostas à questão um do questionário

O envolvimento com o projeto, a relação afetiva com a professora-pesquisadora e a hierarquia imposta pela situação são fatores que provavelmente favoreceram as respostas positivas, que valorizam o fato de o projeto propiciar fazer amigos, conhecer novas coisas, pessoas, costumes e modo de vida.

Com relação à língua, o aumento de vocabulário foi citado por uma participante. Isso evidencia que um trabalho dessa natureza pode desviar a atenção da aprendizagem da língua por si e fazer com que seja entendida como cultura, isto é, como modo de ver o mundo (GIMENEZ, 2002). Tal contexto propicia a exploração e a reflexão de um espaço intermediário entre as duas linguaculturas, ou seja, a própria e a alvo (GIMENEZ, 2002), no caso, a língua portuguesa e a língua inglesa respectivamente.

É plausível considerar a fidedignidade dos resultados positivos, especialmente pelo fato de haver um distanciamento entre a situação de pesquisa e a aplicação do questionário. Ademais, as duas respostas “sim e não” apontam a valorização das oportunidades propiciadas pelo projeto e, ao mesmo tempo, a decepção por não terem recebido respostas. Além de poder acarretar a falta de interesse pela língua inglesa e pela participação em projetos desse tipo, isso também pode levar à falta de motivação para conhecer outras culturas, fazer amizade com pessoas que não sejam das comunidades em que estão inseridas. Também pode resultar em antipatia com relação aos norte-americanos, interlocutores do projeto, e ao inglês por ser a LM dos participantes do projeto.

A decepção é compreensível devido à expectativa que a proposta gera. De fato, tais alunas não obtiveram respostas aos textos que produziram ao longo de 2006 pelos motivos explicitados previamente. Todavia, receberam cartas de uma escola norte-americana para dar início a um novo projeto, em novembro de 2006, e um livro com arquivos visuais em resposta aos que tinham enviado, em março de 2007. Além disso, tomaram consciência de que as cartas haviam sido extraviadas em um determinado momento bem como os cartões de Natal. As respostas indicam que nem o recebimento de novos textos nem as justificativas foram suficientes para amenizar a frustração causada pela falta de recebimento de resposta às cartas enviadas no início do ano.

No geral, as respostas são curtas, caracterizadas por enunciados declarativos em resposta a frases não-declarativas (interrogativas), dando continuidade ao diálogo proposto. Outras particularidades são: posicionamento como agente da ação e uso de verbos na primeira pessoa do singular no pretérito perfeito simples (aprendi, conheci, fiz), estabelecendo valor de anterioridade entre o momento dos acontecimentos verbalizados no texto e a tomada da palavra na interação.

É interessante notar que a primeira pessoa do singular é utilizada por todas as participantes, o que é esperado já que falam de si. Contudo, no momento em que demonstram a frustração com o projeto, Fernanda e Raquel falam pelo coletivo, empregando a primeira pessoa do plural (nós) e o agente indeterminado (a gente).

Os advérbios também merecem investigação, tendo sido usados tanto para enfatizar aspectos positivos, como em “aprendi **bastante**”, quanto negativo em “**nunca** tivemos retorno”. Da mesma forma, as palavras destacadas nos trechos “foi **muito** bom” e “mandamos **inúmeras** cartas [...]” intensificam o que é dito.

Com relação à pergunta dois, ela é do tipo total, constituída de segmento do discurso interativo (frase não-declarativa, uso de anáfora, pretérito perfeito simples), com pedido de explicação, ensejando ideias desenvolvidas. O foco é o trabalho de compreensão e produção de textos que auxiliam às aprendizes a alcançarem um objetivo. O uso do verbo ajudar, classificado como verbo ação processo por Chafe (1979), confirma o papel de beneficiário dos seres humanos

envolvidos, no caso, as participantes. O Quadro 54 expõe a questão e suas respectivas respostas.

Pergunta	2- A leitura e a produção de textos a serem trocados (cartas, <i>visual profiles</i> , receitas, cartões) lhe ajudaram a desenvolver seu inglês? Explique.
Participante	Resposta
Camila	Sim, principalmente as cartas, com elas melhorei meu vocabulário.
Carla	Sim, eu aprendi o significado das palavras e costumes.
Fernanda	Sim, pois aprendi palavras diferentes, e um vocabulário mais diversificado.
Maryane	Sim, pois eu pensava muito antes de escrever, revisava se minha escrita no inglês está certa. E aprendi muitas palavras novas.
Raquel	Sim, a profa. trouxe muitos Xerox e nos ensinou a formular palavras novas e isso me ajudou bastante.
Thays	Sim, com a troca de cartas, aprendi mais coisas em inglês.

**Quadro 54** – Respostas à questão dois do questionário

Todas as alunas destacam a importância dos recursos pedagógicos para sua aprendizagem. Empregam a primeira pessoa do singular, implicando-se na ação, que ocorre com o auxílio de tais instrumentos didáticos.

O destaque é dado à aprendizagem de vocabulário/palavras novas, sendo possível inferir algumas razões para isso. Como dito anteriormente ainda nesse capítulo, a abordagem comunicativa com prioridade em funções e vocabulário é amplamente difundida no município em que o estudo foi realizado, sendo provável que essa tenha sido a abordagem à qual os alunos foram expostos em seus primeiros anos de aprendizagem de LE. Outro aspecto que pode ter influenciado tais respostas é a utilização de atividades lúdicas realizadas no início das aulas (*warm-ups*), nas quais comumente o léxico em foco na SD era retomado até porque não havia um trabalho específico para isso nos materiais. Finalmente, é plausível considerar que a imaturidade das aprendizes contribuía para tais respostas, sendo vocabulário/léxico algo aparentemente mais concreto.

Apesar de tal enfoque ao vocabulário, outras duas alunas, Camila e Thays, citam as cartas como propiciadoras de desenvolvimento e uma, Carla, ainda cita a aprendizagem de costumes. Além disso, a resposta de Maryane, mesmo mencionando o enriquecimento lexical, aborda a escrita como processo ao afirmar: “pensava muito antes de escrever, revisava se minha escrita no inglês está certa”. Tais apontamentos podem evidenciar a influência da experiência vivida ao longo da

sétima série, quando estavam inseridas no projeto de troca de correspondências e produziam textos em uma perspectiva processual proposta pelas SDs.

Tratando-se do nível enunciativo, as respostas caracterizam-se por terem sido construídas prioritariamente na primeira pessoa do singular (verbos conjugados, uso de dêiticos – eu/meu/me). A relação de posterioridade entre o momento dos acontecimentos verbalizados no texto e o momento da tomada da palavra da interação é marcada pelo uso do pretérito perfeito simples (BRONCKART, 2003).

Outro aspecto a ser mencionado é o emprego de advérbios intensificadores, tais como: “**principalmente** as cartas”, “vocabulário **mais** diversificado”, “pensava **muito**”, “**muitas** palavras”, “ajudou **bastante**”, “aprendi **mais** coisas”, que parecem indicar a valorização do processo.

Uma das alunas, Raquel, coloca-se como beneficiária de uma ação realizada pela professora, que foi responsável por trazer materiais e ensinar, ajudando-a.

Dando continuidade à análise, a pergunta três enfoca o material e coloca o aluno como beneficiário. Da mesma maneira que as anteriores, a questão caracteriza-se por ser um segmento do discurso interativo, com frases não-declarativas (interrogativa e imperativa), uso do pretérito perfeito simples (colaborou) e implicação do interlocutor (**sua** aprendizagem). Tais aspectos acarretam respostas subjetivas ao expressar opinião sobre o que está em jogo, o material. O Quadro 55 compila a pergunta e as respostas obtidas.

Pergunta	3- O material utilizado em sala colaborou em sua aprendizagem? Justifique.
Participante	Resposta
Camila	Sim, as cartas, revistas, Xerox, ajudou e colaborou para minha aprendizagem.
Carla	Sim, pois o material estabeleceu com que eu aprendesse muitas coisas, a escrever textos, cartas, receitas e até a falar algumas coisas.
Fernanda	Sim, pois o material que a professora trazia era bem explicativo.
Maryane	Sim, pois a professora trouxe textos, atividades que me ajudaram a escrever melhor e compreender a língua inglesa.
Raquel	Sim, com materiais aprendi bastante e a gostar mais do inglês.
Thays	Sim, pois sem eles não iríamos aprender muitas coisas.

**Quadro 55** - Respostas à questão três do questionário

Sendo o aprendiz colocado como beneficiário na pergunta, várias participantes (Camila, Carla, Fernanda, Maryane) se posicionam da mesma maneira, isto é, dão ao material o papel de auxiliar a seu serviço para que seja possível realizar uma ação. Outras (Raquel e Thays) se posicionam como responsáveis pela aprendizagem, recebendo o auxílio do material ou da professora.

As respostas são todas positivas e explicativas, construídas em relato interativo, com o uso do pretérito perfeito simples, estabelecendo relação de posterioridade entre o que é verbalizado e a tomada de interação.

Ao colocar o material e a professora como responsáveis pela aprendizagem, as participantes destacam a importância dos textos e das atividades, citando as cartas, receitas e revistas, e afirmando a afirmação com o uso de intensificadores, como em: “(...) aprendesse **muitas** coisas”, “escrever **melhor**”, “aprendi **bastante**”, “gostar **mais** do inglês”.

Outro aspecto a ser apontado é que falam da própria aprendizagem de forma geral, com exceção de duas alunas que fazem referência ao desenvolvimento da escrita. Uma única aluna utiliza a primeira pessoa do plural para apontar que o grupo não aprenderia muitas coisas se o material não tivesse sido utilizado.

O próximo quadro apresenta a pergunta número quatro e as respostas recebidas. Em tal questão as aulas são postas em destaque, como instrumento auxiliar para a aprendizagem e as aprendizes como beneficiárias. É do tipo total, com solicitação de explicação e implicação do aprendiz para respondê-la, com sua construção por meio de discurso interativo (frases não-declarativas, emprego de pretérito perfeito simples, anáfora pronominal) (BRONCKART, 2003).

Pergunta	4- O andamento das aulas lhe ajudou de alguma maneira? Como?
Participante	Resposta
Camila	Ajudou, eu pude aprender palavras e expressões.
Carla	Ajudou, como falar e pronunciar palavras novas, conhecer vários modos de pronunciar palavras.
Fernanda	Sim, porque a professora fazia aulas diferentes, era mais legal e meu ajudou bastante a compreender os assuntos.
Maryane	Sim, em descobrir a forma correta de escrever certas palavras.
Raquel	Trabalhos em grupos, em duplas, sala informatizada.
Thays	Sim, a professora ajudou, os colegas ajudaram, quando tive dificuldade a profa. me ajudou.

**Quadro 56** - Respostas à questão quatro do questionário

Conforme esperado, as participantes reagiram positivamente, se colocando na posição de beneficiárias, com o emprego da primeira pessoa do singular e do pretérito perfeito simples, estabelecendo relação de posterioridade com os acontecimentos verbalizados. Novamente, três participantes destacaram a progressão lexical (fala, escrita e pronúncia de palavras), que, como já mencionado anteriormente, pode ser efeito da abordagem a que forem expostas em anos anteriores, especialmente se se considera que as SDs não têm esse foco, elemento que foi até mesmo apontado como uma possibilidade de aprimoramento do material.

A resposta de Fernanda é subjetiva e valorativa ao referir-se às aulas como “**mais** diferentes e legais”, fazendo comparação entre o contexto em análise e outro em que está inserida ou já esteve.

Raquel, por sua vez, menciona os trabalhos em grupo, em duplas e sala informatizada como elementos que contribuíram para sua aprendizagem, estando os dois primeiros fatores também presentes na justificativa de Thays, que cita a colaboração da professora e das colegas em sua aprendizagem.

Interligada às questões anteriores, a pergunta cinco, reproduzida no Quadro 57, intenciona levar as participantes a avaliarem a própria aprendizagem e o que contribui para os resultados obtidos. Formada com discurso interativo, estabelece relação de implicação com o uso de pronome de segunda pessoa (você) e de posterioridade com o momento dos acontecimentos verbalizados ao empregar o pretérito perfeito simples. É uma questão do tipo total que, ao empregar o verbo considerar, pressupõe que as participantes têm capacidade cognitiva para analisar a situação e avaliar as causas do próprio desenvolvimento (MACHADO; BRITO, 2008/prelo).

Pergunta	5- Você considera que aprendeu bastante durante a 7ª. série? Por quê?
Participante	Resposta
Camila	Mais ou menos, pois não sei falar o inglês como falo português, mas aprendi bastante coisa que irei usar.
Carla	Sim, pois eu não conhecia a cultura deles, do outro país.
Fernanda	Sim, porque a teacher explicava bem os assuntos e os textos eram diversificados.
Maryane	Sim, porque eu entrei na 7ª. série sabendo poucas coisas sobre a língua inglesa. Sai aprendendo muitas coisas que eu não sabia.
Raquel	Sim, porque a profa. se dedicou muito e a sua alegria me contagiou em aprender.
Thays	Sim, pois trocamos cartas, fizemos visual profile, cartões....

**Quadro 57** - Respostas à questão cinco do questionário

A análise possibilita dizer que as participantes posicionam-se com relação ao que é questionado e desenvolvem suas respostas com a apresentação das causas da aprendizagem. No geral, as representações são positivas, sendo enfatizadas com o uso de intensificadores, como em: “aprendi **bastante** coisa”, “aprendendo **muitas** coisas”. O pretérito perfeito simples é utilizado para analisar um momento anterior à fala e a primeira pessoa do singular é tomada por boa parte das alunas, que fazem uma avaliação individual. A primeira pessoa do plural é utilizada por Thays em uma resposta vaga, em que cita os gêneros que foram trocados.

A resposta da aluna Carla relaciona sua aprendizagem ao conhecimento sobre “a cultura deles, do outro país”, ou seja, dos norte-americanos, com os quais o projeto foi desenvolvido. A afirmação revela que, apesar de não terem recebido respostas a suas cartas, houve a possibilidade de interação com a cultura do outro, por meio da leitura de cartas recebidas e de *e-mails* trocados pelos grupos, como foi mencionado em diferentes momentos na análise das SDs, especialmente quando a abordagem intercultural foi apontada como uma das grandes vantagens do trabalho com projeto *pen pal*. Tal afirmação da aluna Carla vai de encontro ao posicionamento das alunas Fernanda e Raquel na questão um.

A resposta de Camila, apesar de apontar seu desenvolvimento, evidencia seu grau de exigência com relação aos conhecimentos da língua e à sua aprendizagem, ao comparar seus conhecimentos da língua inglesa com os que tem da LM.

A professora, por sua vez, é colocada por duas alunas como a responsável pela ação, que fazem alusão às suas explicações, dedicação e alegria, que motivou Raquel a aprender, segundo ela. Tais afirmações evidenciam que, para as participantes, o ambiente que o professor cria, as interações que propicia, o material que seleciona, a abordagem que adota, as explicações que faz e até mesmo seu humor refletem na aprendizagem dos alunos, que se posicionam como agentes receptores do processo, ao contrário do que havia sido apontado em análises anteriores. Isto significa que as representações do processo de ensino-aprendizagem da professora e das alunas não são as mesmas.

A próxima questão (Quadro 58) volta a focar o projeto *pen pal* abrindo espaço para que as alunas façam sugestões para seu aprimoramento. As participantes são colocadas como agentes, com capacidade cognitiva para opinar sobre o projeto e propor melhorias.

Pergunta	6- Você teria sugestões para a melhoria do projeto <i>pen pal</i> e das aulas de inglês?
Participante	Resposta
Camila	Sim, que as cartas chegassem e que fossem respondidas.
Carla	Sim, o projeto <i>pen pal</i> poderia trazer temas como cidade, esportes, cultura e etc., para as aulas de inglês dar andamento a projetos novos.
Fernanda	Sim, que nossas cartas sejam respondidas e pelo menos que recebemos 1, que as cartas sejam respondidas mais rápido.
Maryane	Não, pois o projeto está ótimo, só precisa de colaboração de todos os alunos.
Raquel	Não.
Thays	Não, as aulas e o projeto foram bem legais.

**Quadro 58** - Respostas à questão seis do questionário

O cruzamento das respostas obtidas a essa questão e à primeira confirma a satisfação de algumas alunas em contraste com a frustração de outras.

Carla, uma das participantes que demonstra contentamento, propõe uma variedade de temas para que o projeto possa ser continuado. Tal sugestão pode ser vista como indicativa de aprovação da proposta de carta temática utilizada no momento da escrita das cartas-resposta. Outras duas tecem elogios, conquanto uma delas aponte a necessidade do comprometimento de todos.

Por outro lado, Camila e Fernanda demonstram insatisfação ao mencionarem a não-efetivação de troca, em vista da falta de recebimento de respostas aos textos enviados, o que causou frustração e ficou evidente em mais de uma resposta dada ao longo do questionário.

Apenas uma das respostas não foi desenvolvida, diferentemente da hipótese que havia sido feita. A aluna Raquel expôs que não tem sugestões, o que pode ser interpretado tanto como aprovação quanto como insatisfação com o projeto. Tomando por base sua resposta à pergunta um, é mais plausível concluir que a aluna se mostra frustrada com a ideia. Logo, prefere não se prolongar em seu posicionamento. Algumas hipóteses para isso podem ser: para obscurecer seu posicionamento; porque não considera o projeto profícuo; por não ter a intenção de se desgastar refletindo sobre melhorias para um projeto do qual não participa mais e do qual não obteve experiências agradáveis.

A próxima pergunta (Quadro 59) dá continuidade à discussão sobre o projeto *pen pal*, questionando o interesse em participar novamente. A lógica semântica da questão coloca as aprendizes como agentes e o grau de implicação, o uso de futuro do pretérito simples com valor hipotético num contexto temporal de

referência futura (COSTA, s.d.) e a solicitação de justificativa são fatores que favorecem a obtenção de respostas desenvolvidas e fiéis à verdade. Por outro lado, a frustração apontada na análise de questões anteriores pode propiciar respostas negativas e curtas.

Pergunta	7- Você participaria novamente do projeto? Por quê?
Participante	Resposta
Camila	Sim, é um projeto muito beneficente aos alunos.
Carla	Sim, porque poderia melhorar o meu inglês e a minha aprendizagem e também fazer amizades.
Fernanda	Não, pois em dois anos não recebi nenhuma carta e nem nada e não gostaria que isso se repetisse. <sup>28</sup>
Maryane	Sim, pois achei muito interessante escrever cartas para pessoas de outro lugar.
Raquel	Não, apesar de ter aprendido bastante, achei tudo isso muito confuso, pois muitas cartas não chegaram aqui nem lá.
Thays	Não, porque não recebi nenhuma carta, nenhum cartão....

**Quadro 59** - Respostas à questão sete do questionário

Condizentes com os posicionamentos anteriores, as respostas deixam transparecer a aprovação de algumas participantes e a decepção e reprovação de outras. O grau de implicação de todas elas é elevado ao se posicionarem como agentes, com o uso de verbos na primeira pessoa do singular no pretérito perfeito simples, que estabelece relação de posterioridade com o momento.

As alunas que participariam novamente destacaram a oportunidade de aprender, melhorar o inglês e fazer novas amizades. Por outro lado, as participantes que não participariam mencionaram a falta de efetivação da troca, o fato de cartas terem sido extraviadas tornando o projeto confuso.

O questionário foi finalizado com uma solicitação imperativa e implicada (Quadro 60) que requeria as alunas que discorressem sobre si.

<sup>28</sup> A aluna participou do projeto apenas durante o ano letivo de 2006. Em 2005, exclusivamente as sétimas séries participaram e ela ainda estava na sexta série.

Pergunta	8- Escreva um pouco sobre você: sua idade, se você gosta de inglês e por que, se gosta de estudar.
Participante	Resposta
Camila	Tenho 14 anos, sempre tive paixão por inglês, pretendo fazer um curso de inglês. Gosto de inglês porque é uma língua universal e diferente.
Carla	Meu nome é Carla, eu tenho 13 anos, eu adoro inglês, porque eu acho legal aprender essa língua, pois no futuro me trará grandes oportunidades, eu adoro estudar, principalmente inglês.
Fernanda	Eu tenho 14 anos. Sim, eu gosto, porque posso aprender coisas novas, culturas diferentes (apesar de não ter recebido nada continuo gostando de inglês).
Maryane	Eu tenho 13 anos e gosto muito de inglês, pois quando eu crescer eu poderei usar para trabalhar. Na minha vida, eu acho interessante. E eu gosto muito de estudar pois é com o estudo que eu vou para frente e poderei conseguir um trabalho bom.
Raquel	Tenho 14 anos, gosto de inglês porque sei que isso vai me ajudar no futuro. Gosto mais ou menos de estudar.
Thays	13 anos, gosto de inglês, pois sei que mais pra frente precisarei desta língua. Gosto de estudar, mais pra frente os estudos vão ajudar em tudo.

**Quadro 60** – Respostas à questão oito do questionário

As respostas evidenciam que os exemplos dados do que poderiam comentar acabou restringindo as respostas que se limitaram a tais informações, colocadas em discurso implicado com o uso de primeira pessoa do singular (dêiticos de pessoa) e verbos no presente do indicativo (tenho, adoro, acho).

Quando o questionário foi respondido, metade das alunas estava com treze anos e metade com quatorze. Todas elas afirmaram gostar de inglês, por motivos variados, deixando evidente a representação de que precisarão da língua no futuro, o que pode ser interpretado como representação de que não precisam da língua no momento.

O fato de gostarem de inglês e de estudarem certamente teve influência no envolvimento com o projeto (daí a grande frustração), na realização das atividades propostas, na participação ao longo das aulas e, conseqüentemente, na produção dos textos e também na elaboração das respostas a este instrumento de coleta de dados.

As respostas dadas também evidenciam que as alunas consideraram o ano letivo produtivo e se mostram satisfeitas com o andamento das aulas, o material utilizado, a possibilidade de trabalho em duplas e grupos e da colaboração dos colegas e da professora, bem como da oportunidade de participação no projeto *pen pal*, apesar da decepção pelo não-recebimento de respostas, que ficou muito clara nas respostas de algumas alunas.

Não obstante considerar-se que questionários são atravessados pela relação entre os participantes e nem sempre revelam a realidade, o cruzamento das respostas dadas às diferentes questões parece indicar que são, na medida do possível, fiéis à verdade, por não apresentarem contradição entre si.

No geral, a representação das participantes é positiva tanto em consideração ao próprio desenvolvimento quanto em relação aos elementos constitutivos da situação em análise. Tal contexto engloba a participação em um projeto *pen pal*, as SDs (que propiciaram a compreensão e produção de textos diversos e a possibilidade de desenvolvimento de capacidades de linguagem), a maneira com que as aulas foram conduzidas pela professora-pesquisadora, a colaboração dos colegas, a organização da sala, o uso da sala informatizada.

O fato de o questionário ser aberto pode ter se constituído como excessivamente abstrato para participantes com tal idade. Dessa forma, talvez outro instrumento de coleta de dados tivesse obtido resultados mais fiéis. Uma possibilidade pensada posteriormente teria sido a exposição de todas as produções a cada participante para que reagisse a elas, tecendo comentários. Por outro lado, a reflexão possibilitada pelo questionário pode ter permitido a tomada de consciência do próprio agir (BRONCKART, 2007), contribuindo para o desenvolvimento do aprendiz.

Os resultados colaboram também para o desenvolvimento da professora que tem a possibilidade de perceber as representações de seus alunos, no caso, das participantes da pesquisa.

Por fim, a triangulação das avaliações das SDs, das produções das alunas e suas representações sobre a pesquisa soma argumentos para que seja possível concluir que o processo de ensino-aprendizagem contextualizado em um projeto *pen pal*, especialmente com estudantes da cidade-irmã, pode propiciar o desenvolvimento da escrita em LE de maneira satisfatória dentro dos pressupostos teóricos adotados, apesar das dificuldades impostas.

## CAPÍTULO 6

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início de meu doutoramento teve como ensejo a necessidade de suporte teórico para o trabalho pedagógico com a compreensão e a produção escrita na instituição em que atuava de modo a contribuir para que meus alunos desenvolvessem capacidades de linguagem necessárias para agir em um projeto *pen pal*. Tal contexto de ensino-aprendizagem se caracterizava como ambiente motivador, pois que possibilitava o contato com estudantes da cidade-irmã (Joinville/Chesapeake). Ao mesmo tempo, se configurava como uma atividade linguageira desafiadora já que era preciso produzir textos em LE apropriados à situação para interlocutores reais inseridos em outro contexto sociocultural.

Com base no ISD, o estudo foi desenvolvido com o objetivo geral de compreender o desenvolvimento longitudinal da escrita em língua inglesa de alunos de escola pública em um ensino organizado em sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências.

Partindo da concepção de que a prática de sala de aula é constituída por um sistema didático tripolar formado por professor, alunos (além de direção, pais, comunidade, etc.) e pelo objeto do conhecimento mediado por diferentes recursos (SCHNEUWLY, 1994), os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: a) avaliar se as SDs elaboradas podem propiciar o desenvolvimento de conhecimentos integrados do contexto, da organização textual e da língua construídos socialmente para agir socialmente (de acordo com os objetivos almejados); b) analisar o desenvolvimento de capacidades de linguagem mobilizadas para a produção de textos de alguns dos gêneros textuais trabalhados ao longo do ano letivo; c) investigar as representações das participantes quanto às contribuições das aulas, do material utilizado e do projeto *pen pal* para seu desenvolvimento.

Para alcançar tais objetivos, o trabalho foi dividido em seis partes, sendo elas introdução, na qual a pesquisa é apresentada; quatro capítulos teóricos, metodológico e de análise; e as considerações finais.

No primeiro capítulo, de contextualização, um panorama histórico geral do processo de ensino-aprendizagem de LE no Brasil é traçado, o que contribui para a compreensão do contexto da pesquisa, à medida que revela o quanto a LE é periférica no sistema de ensino e o quanto a maioria das abordagens enfoca a língua em si.

Os dois capítulos seguintes são teóricos e dão o embasamento necessário à análise dos dados. Primeiramente, os princípios do ISD são expostos, ilustrados com o gênero carta a partir do modelo didático construído para a elaboração do material pedagógico utilizado, e, finalmente, o processo de ensino-aprendizagem, com base em tais pressupostos, é apresentado juntamente com os resultados de pesquisas já desenvolvidas.

Resumidamente, o ISD (BRONCKART, 2003; 2006) postula que somos constituídos sócio-historicamente na e pela linguagem, que é construída por nós diariamente e transmitida de outras gerações em práticas socialmente orientadas. Nesse sentido, nossas interações sociais semiotizadas são responsáveis por nosso desenvolvimento e são realizadas por meio de gêneros textuais, indexados socialmente. Dessa forma, no intuito de contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos de capacidades de linguagem necessárias para agir em situações sociais diversas, o processo de ensino-aprendizagem pode ser planejado em SDs organizadas em torno de gêneros textuais.

Procurando uma sistematização necessária para garantir que o distanciamento do contexto seja alcançado e o cunho científico mantido, o capítulo quatro, de metodologia, estabelece os critérios de análise dos dados, divididos em três conjuntos, sendo: algumas das SDs aplicadas; as cinco produções de cada participante realizadas ao longo de tais SDs; e os questionários e as respostas obtidas.

Nesse último capítulo, as conclusões do estudo são expostas. Para isso, uma breve descrição dos resultados da análise dos três conjuntos de dados é apresentada relacionada às perguntas de pesquisa. Posteriormente, suas prováveis contribuições são apontadas, seguidas de sugestões de possíveis encaminhamentos para outras pesquisas na mesma direção. Finalmente, suas contribuições para meu desenvolvimento como professora e pesquisadora são avaliadas.

Para alcançar o primeiro objetivo específico da pesquisa, as SDs foram avaliadas com base em uma planilha elaborada dentro dos princípios do ISD.

A avaliação da SD1 possibilita concluir que se faculta uma ação de linguagem real, ao ser a produção proposta, de carta de apresentação, situada em um determinado contexto que o influencia e é relevante para o aprendiz.

A situação de comunicação é apresentada na primeira parte da SD, momento em que algumas questões propiciam uma discussão sobre maneiras de fazer amizade. Procurando motivá-los ainda mais, a segunda parte, propõe uma entrevista com ex-participantes e o apontamento de sugestões de melhoria para o projeto. Outro fator que colabora para a construção de ambiente favorável é o relato de minha viagem recente aos Estados Unidos em visita às escolas participantes. Ainda é apropriado mencionar que a contextualização da SD1 em um projeto *pen pal* com norte-americanos de uma cidade que tem relações próximas com Joinville possibilita a construção de espaço para diálogo e conhecimento da outra cultura, contribuindo para uma abordagem intercultural (GIMENEZ, 2002).

Nesse contexto, a escolha do gênero carta de apresentação pode ser avaliada como apropriada assim como seus exemplares de textos, que são sociais em uso. As atividades propostas para tais textos levam à compreensão das informações trazidas e da conscientização de suas partes constitutivas e de sua organização. Contudo, não extrapolam para questões interpretativas, o que pode ser tido como uma limitação. Uma alternativa seria criar novas perguntas que possibilitassem o estabelecimento de relações com a vida do aluno. Considerando que este era o primeiro trabalho dentro da perspectiva de gêneros textuais, outra possibilidade seria solicitar que os aprendizes pesquisassem outros gêneros que tivessem alguma semelhança com cartas para que questões relacionadas ao contexto, à organização e à linguagem usada pudessem ser discutidas, contribuindo para a conscientização, pelos estudantes, da relevância das características de um gênero e como não são aleatórias, mas sim construídas socialmente para atingir determinado objetivo.

Outro aspecto avaliado positivamente é com relação ao ensino intensivo do gênero carta em uma perspectiva processual, que procurou possibilitar que o conhecimento fosse expandido e transformado gradativamente em práticas comunicativas e culturais situadas. As seções das SDs foram pensadas de forma a possibilitar que algumas das características essenciais do gênero fossem

apreendidas, mas sem objetivar seu esgotamento, para que outros pudessem ser trabalhados e houvesse a chance de retomada em momentos futuros, possibilitando que o aluno mobilizasse suas capacidades de linguagem e pudesse avançar em seus conhecimentos.

O trabalho com a escrita como processo também é favorável nesse sentido, porque permite que o aluno perceba que a escrita é uma construção, que exige a reflexão sobre o contexto, a organização de seu texto e a maneira com que pode escrever para atingir seus objetivos. A SD1 teve essa preocupação ao partir do complexo (a produção da versão inicial do texto) para o simples (atividades que contribuíssem para a aprendizagem) e para retornar ao complexo (produção final).

Nesse momento, diversas inadequações foram identificadas, o que foi compreendido como uma parte do processo e a primeira parte do acerto (ALTENFELDER, 2007), porque demonstrava que os estudantes estavam buscando ultrapassar os limites de uma estrutura única (*My ...is....And your(s)?*) para se engajarem e agirem languageiramente na situação em que se encontravam. Com o objetivo de contribuir para o saneamento de tais inadequações de ordem geral (DOLZ; GAGNON; TOULOU, 2008), algumas atividades de identificação de problemas e correções foram realizadas, o que possibilitou que a maioria dos aprendizes aprimorasse seus textos na versão final.

Com relação à proposta colaborativa, a realização das atividades em conjunto e o espaço para discussão e revisão de textos podem ser considerados dentro dessa perspectiva. Contudo, não foi possível realizar um trabalho em conjunto com outras disciplinas, por exemplo, o que teria contribuído enormemente.

Quanto às comparações entre a LM e a LE, estas foram feitas na parte 4, que explora referentes e não foi considerada apropriada, por ter explorado diversos referentes ao mesmo tempo tornando-se confusa e pouco produtiva, apesar de ser relevante ao gênero.

No que se refere aos recursos pedagógicos usados para a mediação, estes foram considerados parcialmente adequados visto que as seções poderiam estar mais interrelacionadas, algumas partes poderiam ter sido ampliadas e outras modificadas, como os apontamentos anteriores deixam transparecer.

Por fim, cumpre concluir que, embora a maioria dos itens da planilha tenha sido avaliada totalmente de maneira positiva, a SD1 poderia ser melhorada

em alguns aspectos contribuindo ainda mais para o processo de ensino-aprendizagem de operações de linguagem.

Com relação à SD2, sua avaliação permite dizer que, da mesma maneira que na SD1, a produção escrita proposta oportuniza uma ação de linguagem contextualizada no mesmo projeto *pen pal* e pode trazer os mesmos benefícios apontados. Nesse momento, os aprendizes tiveram a possibilidade de escrever uma carta em resposta a outra recebida de um novo grupo interessado em participar do projeto, o que permitiu que a troca de fato se efetivasse já que, nas outras tentativas, problemas ocorreram que a inviabilizaram.

Em consonância com a perspectiva teórica adotada, a contextualização é realizada já na primeira parte da SD2, quando os alunos desenvolvem atividades de leitura, compreensão e interpretação de uma carta de uma ex-participante do projeto. Ainda nesta seção, elaboram a primeira versão de seus textos, que é revisado em alguns momentos após a realização de atividades com foco em operações de linguagem específicas, e, finalmente, são concluídos no final da SD2. Nessa perspectiva, é possível dizer que a produção é proposta processualmente, permitindo que o aprendiz revise e reescreva seu texto quantas vezes julgar necessário.

O ensino é planejado em torno de cartas e *e-mails* resposta em uma tentativa de contribuir para que o aprendiz responda à carta recebida apropriadamente. A análise dos textos permite considerá-los como relevantes, porque foram produzidos por ex-participantes do projeto e por um dos professores responsáveis e por trazerem informações interessantes, que possibilitaram interpretações, comparações e a reflexão sobre a cultura do outro e a própria, dentro da já mencionada perspectiva intercultural (GIMENEZ, 2002).

A retomada do gênero carta, agora como resposta, se constitui como uma oportunidade de construção progressiva de conhecimento situado em determinada prática comunicativa e cultural, contribuindo para a consolidação de conhecimentos de capacidades de linguagem e a aprendizagem de novas operações de linguagem apropriadas à situação.

Da mesma maneira que na SD1, apesar de não ter sido possível a realização de trabalho articulado com outras disciplinas, por exemplo, houve espaço para construções coletivas em sala de aula, o que pode ser encarado como oportunidade de desenvolvimento. As comparações estabelecidas com a LM foram

mais produtivas que as realizadas na SD1, embora pudessem ser reduzidas e o trabalho com caráter linguístico-discursivo ser ampliado. Apesar dessa crítica feita ao material, os resultados das análises dos textos permitem dizer que a abordagem de tais elementos alcançou razoavelmente seus objetivos, visto que contribuíram para a expressividade das participantes. Nesse sentido, as interações, as comparações com a LM, as leituras, as atividades realizadas atuaram na zona de desenvolvimento proximal das aprendizes possibilitando que alcançassem desenvolvimento real, em termos vygotskyanos (VYGOTSKY, 1998).

Concluindo, os resultados das avaliações das SDs permitem sustentar que estão parcialmente de acordo com seus pressupostos subjacentes porquanto são contextualizadas dentro de uma situação de comunicação real que configura a compreensão e a produção escrita como ação de linguagem, isto é, como um agir verbal que cumpre uma função social (BRONCKART, 2003; 2006). Ademais, as atividades de leitura estão indissociáveis das de escrita e os recursos da língua abordados cumprem funções linguístico-discursivas nos gêneros. Algumas de suas seções constitutivas poderiam ser melhoradas para que se adequassem totalmente à proposta, como foi apontado nos parágrafos anteriores.

A SD1 já foi retomada e refeita e é possível certificar que está bem mais de acordo com a proposta, o que evidencia que a elaboração de material didático é um trabalho contínuo que, fazendo parte do trabalho didático, exige avaliação, reflexão, preparação e pesquisa, o que requer tempo. O trabalho coletivo também é fundamental porque propicia um processo contínuo de confrontação e negociação, que leva ao desenvolvimento (BRONCKART, 2006). Nesse sentido, o projeto de elaboração de material didática constituiu-se como um espaço privilegiado para a reflexão, a articulação entre a teoria e a prática, a reflexão e a ação.

Os resultados concretos do trabalho realizado com tais SDs são as produções das participantes, que foram analisadas em seguida e cuja avaliação geral permite dizer que houve um progresso expressivo ao longo do ano letivo.

Com relação às capacidades de ação é possível apontar que, desde a primeira versão da carta de apresentação, as aprendizes demonstraram conhecimento do contexto ao escreverem texto de apresentação para um interlocutor estrangeiro da mesma faixa etária que elas, com o objetivo de se apresentarem em busca de alguém com quem trocar correspondências. Desse modo, os conteúdos eram predominantemente informações pessoais, havendo um

acrécimo nas duas últimas versões, nas quais as alunas adicionaram informações tanto pessoais quanto de familiares, escola e professor.

Em se tratando da organização dos textos, a grande maioria listava informações pessoais na versão inicial passando a texto corrido nas demais. Uma hipótese para isso é a metodologia de ensino adotada nos anos anteriores, quando a abordagem comunicativa era utilizada e o trabalho mais comum em sala de aula era com funções comunicativas e elaboração de diálogos.

A limitação do texto à tal lista, constituída por enunciados com *my...is....* não abria espaço para a expressividade e, conseqüentemente, para inadequações. A partir do momento em que as aprendizes ultranpassaram tal limitação, inadequações com a língua de modo geral surgiram, que foram compreendidas como exemplos de dificuldades comuns ao processo de aprendizagem. O trecho a seguir ilustra a espiral da aprendizagem: *What is your name, how old are you? What Ø your favorite color and your sport?* Na primeira pergunta a aluna utilizou perfeitamente a estrutura: *pronome interrogativo (What) + verbo to be + sujeito (your name)*, em seguida o *to be* foi omitido inadequadamente. Outros exemplos de incorreções, que podem ter sido fruto da tentativa de ampliação do conteúdo do texto, havendo necessidade de uso de outras estruturas, são: ausência de sujeito obrigatório (*Ø love dogs.*); conjugação inapropriada de verbo (*My favorite subjects is science and geography.*); uso inapropriado de pronome possessivo (*Mine parents are Marcello and Indiara*). Algumas delas foram mantidas na versão final, sem que os objetivos comunicativos fossem afetados.

Observando as cartas-resposta, percebo que as aprendizes apresentavam conhecimento relativo da situação de comunicação, tendo identificado os interlocutores da comunicação, o conteúdo a ser abordado, o momento e local de comunicação apropriadamente, embora não tenham feito referência alguma à carta recebida, o que foi modificado nas demais versões. Nestas, no geral, as participantes iniciaram agradecendo ou comentando a carta lida e anunciando o tema que abordariam.

É visível que, desde o início, os textos, além de apresentarem estrutura canônica do gênero carta, com saudação inicial, corpo do texto dividido em parágrafos e saudação final com assinatura, são expressivos e estabelecem diálogo com o interlocutor, o que é aprimorado na versão final, à medida que outros recursos da linguagem foram sendo incorporados ao texto, possibilitando a

expressão de opinião, a comparação entre a informação dada e a lida no texto recebido e a colocação de informações referentes a situações em diferentes tempos. Além disso, há um uso maior de adjetivos e advérbios que podem enriquecer o que é dito e modalizar, outro recurso usado, mesmo que esporadicamente. Tais elementos haviam sido estudados ao longo da SD2, o que corrobora que recursos pedagógicos influenciam grandemente o processo de ensino-aprendizagem.

Da mesma forma que ocorreu anteriormente, as primeiras versões revelaram dificuldades com a língua, tais como *my school of snack gratis; the lunch of our school they vend; the subjects Saint....*, que foram sanadas na versão final, provavelmente pela ajuda das leituras realizadas, das discussões com os colegas e comigo.

As produções finais são relativamente longas, especialmente se comparadas com as primeiras produções do início do ano e até mesmo com a primeira versão das cartas-resposta que produziram. É perceptível o grau de implicação das participantes nas cartas finais e de expressividade, o que pode ser considerado um fator de avaliação de crescimento.

Além das SDs e das produções, a pesquisa procurou dar voz às participantes da pesquisa ao solicitar que respondessem a um questionário. Apesar das limitações impostas por tal instrumento de coleta de dados, foi possível perceber que as representações das participantes com relação à própria aprendizagem, ao andamento das aulas, ao material disponibilizado são positivas, o que certamente influenciou seu engajamento com a própria aprendizagem e com os textos produzidos. Talvez tenha sido exatamente tal comprometimento que tenha causado frustrações em algumas delas por não terem recebido respostas às suas cartas de apresentação, o que parece não ter sido resolvido com o recebimento de novas cartas nem do livro de arquivos visuais em resposta aos que haviam enviado.

A análise de todos os dados traz uma visão dos diferentes elementos constitutivos do sistema de ensino didático, ao avaliar o material que mediou o processo de ensino-aprendizagem, os resultados alcançados pelas participantes e suas representações em uma análise embasada no construto teórico-metodológico do ISD e atravessada certamente por minhas representações como professora e pesquisadora.

No geral, é possível afirmar que as SDs, bem como as interações mediadas por ela, abriram espaço para o desenvolvimento de capacidades de

linguagem necessárias para agir languageiramente dentro do projeto *pen pal* e que as oportunidades foram aproveitadas pelas participantes, que demonstram desenvolvimento gradual na escrita em LE.

As dificuldades encontradas foram sentidas pelas estudantes, algumas das quais chegaram a afirmar que não gostariam de participar novamente. Todas, por sua vez, consideram que tiveram oportunidades de aprendizagem e avaliam positivamente o ano escolar, o material utilizado e a maneira com que as aulas eram conduzidas.

Dois anos após a coleta de dados do questionário, tive a oportunidade de falar com uma das alunas por MSN, o que me possibilitou perceber que, assim como foi marcante para mim a oportunidade que tive de participar de um projeto de troca de correspondências em LM quando estava na sexta série, a participação no projeto *pen pal* também é marcante para a aprendiz. Ademais, é possível notar suas representações a respeito das aulas.

[...]

Ana Paula diz: vc não gostava de participar do projeto de troca de cartas?

- ' thaa diz: simm

gostaaavaaa

Ana Paula diz: esse, seu gostaaavaaa quer dizer que é apenas passado?

- ' thaa diz: nãoooo

pois eu gostava e tbm gosto .. ainda mais com sua ajuda nas aulas porisso

Ana Paula diz: além da minha ajuda, por que vc gostava e ainda gosta do projeto

- ' thaa diz: poissé uma coisa diferente, na qual aprendo a escrever em inglês e faço uma coisa diferente na minha vida conheço pessoas diferentes

Ana Paula diz: então, você acredita que a leitura e a produção de textos a serem trocados (cartas, visual profiles, receitas, cartões) lhe ajudaram a desenvolver seu inglês na 7a. série?

- ' thaa diz: sim

muito mais do que o ano passado e este ano sem essas produções de cartas e etc

na 7ª me ajudou muito o ingles mandando essas cartas, fazendo receitas ....

Ana Paula diz: vc conseguiria me explicar porque percebe que aprendia mais produzindo esses textos do que nos anos seguintes?

- ' thaa diz: pois nos textos que escrevamos agente falava várias coisas em inglês .. aprendia mais coisas .. professores melhores.. já o ano passado e este ano .. o professor não sabe explicar .. e principalmente neste ano .. o professor não explica .. não sabe explicar duma forma que nós,aluos, entendemos .. e a troca de

cartas .. se tivesse este ano .. acho que os alunos iam se interessar mais em inglês  
 e tbm iam gostar mais da matéria  
 Ana Paula diz: então, você considera que aprendeu bastante durante a 7ª. série  
 -' thaa diz: sim ..  
 Ana Paula diz: mas se percebe que aprendeu bastante, por que acha que seria difícil escrever um *e-mail* hoje?  
 -' thaa diz: pois sem ajuda é complicado  
 Ana Paula diz: vc acredita que precisaria de ajuda em que sentido?  
 -' thaa diz: nem me lembro mais das palavras simples em inglês .. pois não praticamos nada disso na escola  
 [...]  
 Ana Paula diz: vc gostaria de participar novamente de um projeto?  
 -' thaa diz: sim

Do meu ponto de vista como professora, posso dizer que foi um trabalho produtivo, significativo e motivador, que impôs desafios e propiciou discussões, busca por soluções e desenvolvimento de todos os envolvidos, como sustenta a análise das produções bem como das SDs. Acredito que a conversa com a aluna, transcrita, ilustra que, para ela, também foi um ano produtivo, no qual o que era aprendido fazia sentido.

Ao longo do processo, alguns desafios impostos foram: a ruptura de paradigma; a complexidade de transposição didática da teoria que eu começava a estudar; a necessidade de tempo para trabalhar com a escrita de forma intensiva como propõe a teoria utilizada e o espaço de duas aulas semanais com uma turma grande; a falta de trabalho articulado com outras disciplinas, especialmente com a língua portuguesa; a imaturidade da turma e o descomprometimento de vários alunos; o não-recebimento das cartas, ora por extravio ora por desistência da professora participante, e as conseqüentes frustrações. Todos esses desafios me propiciaram reflexão, pesquisa, construção coletiva e, conseqüentemente, desenvolvimento.

Como pesquisadora, posso concluir que a pesquisa certamente mobilizou meus conhecimentos e meus sentimentos, me fez refletir, repensar, estudar, discutir, buscar, compreender a importância da sistematização, da compreensão de cada conceito utilizado e, finalmente, transformar minha prática. Por fim, me possibilitou confirmar que, na prática, a teoria não precisa ser outra e que “é na relação entre a teoria e a prática que estão as oportunidades de mudança e crescimento da qualidade que almejamos” (AMARAL, 2007, p.14). Nesse sentido,

posso afirmar que um bom trabalho é a mistura da prática do dia-a-dia com o estudo, a pesquisa, a preparação, a avaliação das atividades, a reflexão sobre elas e seus resultados, o que demanda tempo.

No que se refere às contribuições para a área de estudo, provavelmente a maior delas se deva ao fato de ser a primeira pesquisa a avaliar o desenvolvimento da escrita em LE, tomando os princípios do ISD como parâmetro tanto para a elaboração de materiais pedagógicos quanto para sua avaliação e para a análise das produções. Além disso, é uma investigação de cunho participativo e intervencionista que proporciona a reflexão da própria prática do professor e, ao mesmo tempo, dá voz às participantes ao fazer uso de questionários como instrumento de coleta de dados, isto é, engloba o sistema tripolar de ensino, constituído por estudantes-professora-objeto de conhecimento mediado pelas SDs e avalia seus resultados materializados em textos.

É possível dizer que as próprias SDs se configuram como contribuições, em razão de seu desenvolvimento exigir a adequação para o ensino de escrita em LE contextualizado em um projeto *pen pal* da proposta de transposição didática indicada pelo grupo de Genebra para o contexto em que a pesquisa se realizou. Ademais, o modelo didático do gênero carta foi construído, critérios para a investigação da adequação de materiais didáticos em LE, na perspectiva do ISD, foram edificados e, ainda, critérios de análise de cartas e cartas-resposta foram criados.

Finalmente, a pesquisa mostrou que o trabalho com a escrita em escola regular, especialmente na rede pública, pode ser contextualizado e motivador, trazendo bons resultados, se engajar os aprendizes em ações de linguagem significativas, como o projeto *pen pal*<sup>29</sup>.

Sua organização em torno de gêneros textuais pode direcionar a atenção do aprendiz para os objetivos de diferentes situações de comunicação e para os recursos da linguagem empregados para alcançá-los, os quais constituem-se como um ambiente profícuo para o desenvolvimento da escrita, que, em outras situações é restrita aos privilegiados. O estudo de recursos da língua em LE tem um

---

<sup>29</sup> Alguns sites nos quais é possível encontrar grupos interessados em desenvolver projetos *pen pal* são: <<http://www.penpalworld.com/>>; <<http://www.epals.com>>; <<http://www.iecc.org>>; <<http://teachers.net/projects/penpals/>>; <<http://www.eslteachersboard.com>>.

papel crucial, porque possibilita que o raciocínio da outra cultura e sua organização lógica sejam compreendidos, facilitando a comunicação. Nesse contexto, a compreensão escrita deve ser abordada de forma associada à produção escrita, para que as capacidades de linguagem sejam desenvolvidas num contínuo. A leitura de outros textos bem como a do próprio texto guiada por uma lista de constatação, que pode ou não ser elaborada pelo grupo, podem contribuir para que o aprendiz perceba o processo de construção de um texto e assuma a posição de leitor crítico do próprio texto, notando o que não está claro, as características presentes e o que pode ser melhorado.

O uso das engrenagens para representar as análises tanto das SDs quanto das produções procura ilustrar o quanto o trabalho nessa perspectiva precisa propiciar a aprendizagem de operações de linguagem articuladas de modo a possibilitar o desenvolvimento de capacidades de linguagem mobilizadas nas produções de textos. No âmbito do ensino de LE, tal necessidade se configura como um desafio, pelo fato de ser preciso encontrar o equilíbrio entre as necessidades de desenvolvimento de capacidades de linguagem referentes ao gênero em estudo e as necessidades relativas à língua, de modo geral. Apesar de muitas discussões e tentativas, acredito que não conseguimos ainda chegar a uma resposta, o que pode se configurar como um dos encaminhamentos possíveis da pesquisa.

Outro encaminhamento seria analisar as demais SDs e produções desenvolvidas ao longo do ano, cujos dados estão armazenados, o que possibilitaria ter uma visão ainda mais ampla do desenvolvimento das aprendizes bem como de mim mesma como elaboradora de recursos pedagógicos dentro do projeto de materiais didáticos.

Também seria interessante planejarmos SDs tomando a planilha de avaliação apresentada e realizar pesquisas a partir delas nas quais as aulas seriam filmadas, transcritas e analisadas com base no mesmo artefato, o que possibilitaria identificar o quanto somos capazes de colocar em prática dentro da sala de aula aquilo que planejamos externamente.

Concluindo, retomo o título da pesquisa para sustentar que o desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de SDs contextualizadas em um projeto *pen pal* é possível e permite o contato com outra cultura e o agir linguageiro na LE em estudo, embora exija um planejamento cuidadoso e imponha desafios.

Finalmente, gostaria de dizer que, apesar de assinado por mim, este trabalho contou com a colaboração de inúmeras mãos, não sendo possível nomeá-las, apenas exemplificá-las. Obviamente, os resultados teriam sido outros se as participantes não fossem as mesmas, não tivessem se dedicado ao projeto e se engajado em suas próprias aprendizagens, daí sua parcela na autoria da pesquisa. Também seria diferente se eu não tivesse tido a oportunidade de compreender o que é a construção conjunta tanto teórica do grupo de pesquisa Linguagem e Educação, quanto especialmente práticas do projeto de produção de material didático. Por fim, os resultados certamente seriam diferentes se eu não tivesse contado com as orientações, os questionamentos, as discussões, o companheirismo, a presença e a amizade de minha para sempre orientadora. Por isso, concluo dizendo que a autoria deste trabalho é de responsabilidade de uma rede de relações criadas ao longo do processo de minha vida. Como forma de agradecimento a todas essas pessoas, trago o poema de João Cabral de Melo Neto, que conseguiu expressar poeticamente essa construção:

### **Tecendo a Manhã**

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. Ontem e hoje no ensino de línguas no Brasil. In: STEVENS, M.T.; CUNHA, M.J.C.. **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UNB, 2004.

ALMEIDA, M. de L.L. **A carta pessoal: do lugar de representação de sujeitos escolares (aluno/professor)**. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/Port/85.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2009.

ALTERFELDER, A.H. Bom professor vê no erro a primeira parte do acerto. **Na ponta do lápis: almanaque do programa escrevendo o futuro**. São Paulo, v.3, n. 6, ago. 2007, p. 14-15.

AMARAL, H. Notícia na escola. **Na ponta do lápis. Almanaque do programa escrevendo o futuro**. São Paulo, v.3, n. 6, ago. 2007, p. 6-7.

ANDRÉ, M.E.D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M.A. Interação verbal. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria E.G.G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-326.

BAMBIRRA, M.R. de A. Trabalhando a habilidade de produção escrita dos alunos do ensino médio do Brasil via abordagem de gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V.L.L.; NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moria, 2004. p.130-139.

BAZERMAN, C. Letter and the social grounding of differentiated genres. In: BARTON, D.; HALL, N. **Letter writing as a social practice**. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 15-29.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 1-4.

BEATO-CANATO, A.P.M. A produção, o desenvolvimento e os resultados de trabalho com uma sequência didática de cartas para pen pal. **Entretextos**, Londrina, n.6, p.5-14, jan/dez./2006a.

\_\_\_\_\_. Influência de fatores institucionais na visão de língua e de ensino de língua estrangeira de professores de inglês. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS/ I ENCONTRO CATARINENSE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 1., 2006, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis : UFSC, 2006b. v. 1, p. 183-193.

\_\_\_\_\_. Produção escrita em língua estrangeira à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 35-52.

BEATO-CANATO, A.P.M.; CRISTOVÃO, V.L.L. Cartas para *pen pal*: descrição do contexto de produção e da infra-estrutura textual. In: III SIGET SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS - e II SIMPÓSIO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE, 2005, Santa Maria. **Anais ...** São Leopoldo: Unisinos, 2005.

\_\_\_\_\_. Cartas para pen pal: descrição do contexto de produção e da infra-estrutura global de textos produzidos por estudantes brasileiros, norte-americanos e eslovacos. In: CRISTOVÃO, V.L.L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007a. p. 123-134.

\_\_\_\_\_. **Troca de correspondências, sequências didáticas e o desenvolvimento da escrita**: resultados parciais. São Paulo, maio/2007b. Comunicação apresentada no InPLA – Intercâmbio de pesquisas em linguística aplicada, n.16.

BECQUET, V. La méthodologie de l'enquête. **Animafac**, 27 mar. 1998. Disponível em: <  
[http://www.animafac.net/article.php?id\\_article=150&var\\_recherche=becquet](http://www.animafac.net/article.php?id_article=150&var_recherche=becquet)>.  
Acesso em: 20 maio 2009.

BRASIL. Lei no. 11,161, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRES, J. La question est à l'interviewé. Congrès Le Questionnement Social. **Cahiers de Linguistique Sociale**, 28/29, IRED/ Université de Rouen, n.28-29, p. 205-210, 1996.

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

\_\_\_\_\_. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Conferência inaugural do XIV INPLA**. São Paulo: PUC, 2004b.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem à Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A.M. de; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo** : Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

\_\_\_\_\_. Un retour nécessaire sur la question du développement. In: BROSSARD, M.; FIJALKOW, J. **Vygotski et les recherches en éducation et en didactiques**. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 2008a. p. 237-250.

\_\_\_\_\_. Un retour nécessaire sur la question du développement. **Conferência no Seminário Internacional sobre Vygotsky**. Genebra, 2008b. Disponível em : <[http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82\\_Vygotski\\_bronckart.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82_Vygotski_bronckart.aspx)>. Acesso em: 10 nov. 2008b.

BRONCKART, J-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho do educacional. In: MACHADO, A.R. (Org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.

CAGLIARI, L.C. O professor como pesquisador. In: Seminário multidisciplinar de alfabetização, 2., 1992, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC, 1992.

*CALIDOSCÓPIO*, São Leopoldo, v.2, n.2, jul./dez.2004.

CARVALHO, G. de O. Os efeitos da revisão colaborativa em textos escritos em língua inglesa por alunos iniciantes do curso de letras. In: FIGUEIREDO, F.J.Q. (Org.) **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: UFG, 2006. p.201-230.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et el l'expression**. Paris : Hachette (Éducation), 1992.

CLARK, I.L. et al. **Concepts in composition**: theory and practice in the teaching of writing. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2003.

CORDEIRO, G.S.; AZEVEDO, I. M. de. O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com sequências didáticas e analisar as produções de alunos em narrativas de aventura. **Revista de Linguística Aplicada**, São Leopoldo, Unisinos, v.2, n. 2, p.75-83, jul./dez. 2004.

COSTA, A.L. O futuro do pretérito e suas variantes: um estudo de mudança em tempo real de longa duração. In: **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/3/07.htm>>. Acesso em: 20 maio 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

\_\_\_\_\_. Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p.257-272.

\_\_\_\_\_. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: \_\_\_\_\_. **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Mercado de Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático. 2002. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais: teoria e prática II**. Palmas: Kaygangue, 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008, p. 13-33.

CRISTOVÃO, V. L. L.; TORRES, A. C. da G. Gênero textual como instrumento para o engajamento do aprendiz no processo de avaliação escrita. In: MACHADO, L. T.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B. (Org.). **Aspectos da linguagem: considerações teórico-práticas**. Londrina: UEL, 2006. p. 37-57.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

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

DOLZ, J. No es suficiente practicar la lengua, hay que observarla. **Cuadernos de Pedagogia**. Barcelona, dez./2003, p.32-36. Monográfico, n. 330. CIISPRAXIS

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

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

DOLZ, J.; GAGNON, R.; TOULOU, S. **Production écrite et difficultés d'apprentissage**. Geneve: Carnets des sciences de l'éducation, 2008.

FERRARINI, M. A. **O gênero textual conto de fadas para o ensino de produção escrita em língua inglesa**. ([2009]). Dissertação em andamento.

FERRARINI, M. A. Written production and evaluation: a challenge for teachers and students. In: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Teaching English in context**: contextualizando o ensino de inglês. Londrina: UEL, 2006. p. 67-84.

FIGUEIREDO, F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: \_\_\_\_ (Org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: UFG, 2006. p.11-45.

FLORES, C. N. et al. Hacia una nueva práctica de lectura. **Anuário brasileiro de estudos hispânicos**, v.9, 1999, p. 53-58.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. C. de. O ensino da língua inglesa no Brasil: mitos e crenças. In: FREITAS, A. C. de; CASTRO, M. de F. F. G. de. (Org.). **Língua e literatura – ensino e pesquisa**. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p. 97-108.

FEDDERHOLDT, K. An email exchange project between non-native speakers of English. **ELT Journal**, v. 55/3, Jul. 2001.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin**: Psicologia e educação: um intertexto. 4. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FREITAS, R. L. B. de. Produção de uma notícia: uma experiência com gêneros textuais em aulas de inglês do ensino fundamental. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Material didático**: elaboração e avaliação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p.231-249.

GAZOTTI-VALLIN, M. A. A noção de gênero textual no ensino de inglês geral: relato de uma experiência. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Material didático**: elaboração e avaliação. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007. p.43-71.

GIMENEZ, T. "Eles comem *cornflakes*, nós comemos pão com manteiga": espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras, 9., 2002, Londrina. **Anais...** Londrina: APLIEPAR, 2001. p. 107-114.

GONÇALVES, A. V. **A reescrita de gêneros textuais por meio de sequências didáticas de listas de constatações/ controle**. (prelo).

\_\_\_\_\_. Dissertação escolar, transposição didática, refacção. In: SIGET – Simpósio Internacional de estudos de gêneros textuais, 3., Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais e reescrita**: uma proposta de intervenção interativa. 2007. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara. 2007.

GUIMARÃES, A. M. de M. Desenvolvimento de narrativas e o processo de construção social da escrita. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.2, n.2, p.67-72, jul./dez.2004.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre propostas de didatização de gênero. **Signum: Estudos da linguagem**, Londrina, v.1, n.8, p.71-88, 2005.

\_\_\_\_\_. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.6, n.3, p.347-374, set./dez. 2006.

HEMAIS, B. Teacher's and student's knowledge and roles in a genre-based approach to English as a foreign language. In: TOMICH, L. M. B. ET AL (Org.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. P. 379-401.

HALL, N. The materiality of letter writing: a nineteenth century perspective. In: BARTON, D.; HALL, N. (Org.). **Letter writing as a social practice**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 83-108.

HOLLIS, E. Writing a letter to a penpal – How to find penpals and write letters. In: *Suite101.de*. Sep. 14, 2006. Disponível em: <[http://kidsactivities.suite101.com/article.cfm/writing\\_a\\_letter\\_to\\_a\\_penpal#ixzz0GeSX9o8V&B](http://kidsactivities.suite101.com/article.cfm/writing_a_letter_to_a_penpal#ixzz0GeSX9o8V&B)> . Acesso em: 26 maio 2009.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. **English for Specific Purposes: A learning-centred approach**. Great Britain: Cambridge University Press, 1987.

HYLAND, K. Genre-based pedagogies: a social response to process. **Journal of second language writing**, v.12/1, feb. 2003, p.17-29.

HYLAND, K. *Genre and second language writing*. 4. ed. Michigan: University of Michigan Press, 2007.

JOINVILLE. Secretaria de Educação e Cultura. Divisão de Ensino. **Proposta Curricular – Língua Estrangeira**. Joinville, 2002.

JOINVILLE. Secretaria de educação. **Programa de ensino de língua estrangeira 2ª. a 8ª. série**. Joinville, 2008.

KAPLAN, R. B. Culture and the written language. In: VALDES, J. M. **Culture bound: bridging the cultural gap in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. p. 8-19.

KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas: Kaygangue, 2005.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **As provas de espanhol da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos**. 2007. 217f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/>>. Acesso em: 24 set. 2008.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/>>. Acesso em: 24 set. 2008.

LEGUTKE, M.; THOMAS, H. Learning in projects (overviews). In: LEGUTKE, M.; THOMAS, Howard. **Process and experience in the language classroom**. New York: Longman, 1991. p. 157-194.

LINGUAGEM EM (DIS)CURSO – LemD, Tubarão, v.6, n.3, set./dez. 2006.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, 2006.

LOUSADA, E. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p.33-42.

MACHADO, A.R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-25, 2000.

\_\_\_\_\_. Os textos de alunos como índices para avaliação das capacidades de linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, I.; MELLO, R. de (Org.). **Análise do Discurso em perspectivas**. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 215-230.

\_\_\_\_\_. **Análise de linguagem, trabalho educacional e suas relações –** Procedimentos de análise de dados e algumas conclusões (prelo).

MACHADO, A. R.; BRITO, C. O agir de enunciadores em questionários de pesquisa. In: COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. (Org.). **Linguagem e desenvolvimento: perspectivas epistêmicas e praxiológicas**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa. Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies, no. Especial (outubro 2008),

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J-P. Representações sobre o trabalho do professor: a perspectiva do Grupo ALTER-LAEL. In: BRONCKART, J-P; MACHADO, A.R. **Les cahiers de la Section de Sciences de l'Éducation**. Université de Genève (Pratique et Théorie). (prelo)

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p.151-166.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e Ensino**. União da Vitória: Kayganguê, 2005b. p. 17-34.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATÊNCIO, M. de L. M. O estudo dos gêneros do discurso: notas sobre as contribuições do interacionismo. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de. (Org.). **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

MAYBIN, J. Death row penfriends: some effects of letter writing on identity and relationships. In: BARTON, D.; HALL, N. (Org.). **Letter writing as a social practice**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 151-177.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOITA LOPES, L. P. da. Ensino de inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Org.). **Perspectivas educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p.49-67.

\_\_\_\_\_. Fotografias da linguística aplicada no campo de línguas estrangeiras no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. esp., 1999 (419-435). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v15nspe/4024.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2008.

MOTTA-ROTH, D. O ensino de produção textual com base em atividades sociais e gêneros textuais. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.6, n.3, p.495-517, set./dez. 2006.

NARDI, N. L.; FONTANA, N. Niños productores de textos: módulo de aprendizaje “cartas”. **Revista de Letras**, n.25, v.1/2, p.99-102, jan./dez 2003.

OLSON, D. R. Language and literacy: what writing does to language and mind. **Annual Review of Applied Linguistics**. Cambridge: University Press, 1996.

PAIVA, V. L. M. de O. e. *E-mail*: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. **Um decálogo para ensinar a escrever**. Madrid: Infancia y Aprendizaje, 1996.

PERFEITO, A.; CHERON, M. M. Reflexões sobre a gramática no processo de ensino/aprendizagem de língua portuguesa. **SIGNUM**, Londrina, n.7/2, p.133-163, dez. 2004.

PERFEITO, A.; CECÍLIO, S. Ensino-aprendizagem gramatical: diagnóstico de uma pesquis(a)ção. **SIGNUM**, Londrina, n.8/2, p.83-107, dez. 2005.

PETRECHE, C. R. C. *A sequência didática nas aulas de língua inglesa no ensino médio e desenvolvimento de capacidades de linguagem*. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

PHILLIPS, D.; BURWOOD, S.; DUNFORD, H. **Projects with young learners**. 5.ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.

PIRES, S. A interação epistolar: gênero textual e atividade discursiva. In: MACHADO, I. L.; MELLO, R. de. **Gêneros: reflexões em análise do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 299-313.

PRIOR, P. A.; LUNSFORD, K. J. History of reflection, theory, and research on writing. In: BAZERMAN, C. (Org.). **Handbook of research on writing: history, society, school, individual, text**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 7-22.

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 ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p.37-48.

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

ROJO, R. (Org.) Os PCNs, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores – uma apresentação. In: \_\_\_\_\_. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

SALVARINAS, M. T.; WU, D. **Alpha's pen pal**. Teachers guide to fun letter writing. York Region District board of education, s.d. Disponível em: < [http://www.teachnetlab.org/santab2003/tnetarchive/hansen/stacey\\_authors/teach\\_guide99.pdf](http://www.teachnetlab.org/santab2003/tnetarchive/hansen/stacey_authors/teach_guide99.pdf) >. Acesso em: 26 maio 2009.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, M. A. D. dos. **Little pen pals!** Utah State University, 2005. Disponível em: <<http://intercambio2005.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/finalprojectpenal.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2009.

SCHMANDT-BESSERAT, D.; ERARD, M. Origins and forms of writing. In: BAZERMAN, C. (Org.) **Handbook of research on writing : history, society, school, individual, text**. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 7-22.

SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: COLOQUE DE L'UNIVERSITE CHARLES-DE-GAULLE, 3., Neuchâtel, 1994. **Anais ...** Neuchâtel: Peter Lang, p. 155-173, 1994.

\_\_\_\_\_. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. ET AL. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.11, p.5-26, maio/ago.1999.

\_\_\_\_\_. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.71-91.

*SIGNUM*: Estudos da linguagem. Londrina, n.8, v.1, 2005.

SILVA, L.B. A escrita em questão: concepções teóricas e sala de aula. In: SEMINÁRIO DO GEL, 36., Campinas, 1997. **Anais...** Campinas: Unicamp/ Fapesp, 1997, p. 100-105.

SILVA, M.C. da; LOMBARDI, R.S.; PAULA, S.R.V. de. O gênero e-mail pessoal em língua inglesa: descrição e discussão teórica. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.1, p.59-79, jan./jun. 2008.

SOUZA, L.V. de. **As proezas das crianças**: das mal traçadas linhas ao texto de opinião. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

SWEROLOW, J. **The Power of writing**. *National Geographic*, Washington D.C., August v.196, n.2, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TOMLINSON, B. Materials evaluation. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Developing materials for language teaching**. Londres: Continuum, 2007. p. 15-36.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, M.T.; CUNHA, M.J.C. **Caminhos e colheitas**. Ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UNB, 2004.

ZARDINI, A.S.; COSTA, J.W. Penfriend (amigos por correspondência) – uma proposta de incentivo à escrita em língua inglesa. Slides de apresentação oral. In: *XXI Seminário de inglês instrumental, XXI Seminário nacional de línguas instrumentais e II Seminário Regional de ensino de línguas instrumentais*. Caxias do Sul, 2007. Disponível em: < [http://www.caxias.rs.gov.br/nidi/\\_upload/artigo\\_94.pdf](http://www.caxias.rs.gov.br/nidi/_upload/artigo_94.pdf) >. Acesso em: 26 maio 2009.

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 - Searching For New Friends

## SEARCHING FOR NEW FRIENDS

**Objetivos:**

- Reconhecer as características dos gêneros carta e e-mail para pen pal e as especificidades dos gêneros determinadas pelo suporte textual;
- Criar situações para fortalecer os laços de amizade entre os alunos e o interesse por estudantes da cidade irmã nos EUA;
- Descobrir novas maneiras de se conquistar novas amizades;
- Desenvolver a capacidade de escrita de cartas para pen pal.

Parte 1 – Dando início ao projeto *pen pal*

Nesta unidade, iremos discutir sobre maneiras de se conquistar novas amizades. Para começar, responda as questões abaixo.

a) O que você faz para encontrar novos amigos?

.....  
 .....

Você já ouviu falar de alguma amizade que surgiu da troca de correspondências?

b) Você acredita que possa existir amizade entre pessoas que nunca se viram?

.....

c) Em caso afirmativo, de que maneira vocês iriam estabelecer o primeiro contato?

( ) carta ( ) e-mail ( ) telefonema

d) Em que meios de comunicação, podemos encontrar pessoas interessadas em fazer novas amizades?

( ) jornal ( ) revista ( ) gibi ( ) Internet ( ) TV ( ) Telefone (Disque Amizade)

e) Você conhece alguma organização que promova a comunicação entre pessoas interessadas em fazer novas amizades? Cite exemplos.

.....

f) Você já deve ter ouvido falar que nossa escola tem um projeto de troca de cartas com nossa cidade-irmã norte-americana, Chesapeake. Você sabe como ele é desenvolvido?

(     ) Sim            (     ) Não            (     ) Sei muito pouco

g) Você gostaria de participar desse projeto? Por quê?

.....  
....

h) Como você gostaria que o projeto fosse desenvolvido?

.....  
...  
.....  
....

Mãos a obra....

Contanto com a ajuda de colegas...

É bem conhecido um ditado que diz: “Não tente reinventar a roda”, não é mesmo? Você já parou para pensar que na escola muitas vezes não contamos com a colaboração de colegas mais velhos e fazemos tudo novamente, às vezes, passando pelas mesmas dificuldades que eles já passaram e chegando apenas até onde eles chegaram ao invés de partirmos desse ponto e avançarmos? Por isso, que tal iniciarmos nosso trabalho conversando com os alunos da 8ª. Série? Afinal eles já participaram do projeto pen pal durante 2 anos!

1- Entreviste um aluno da 8ª. Série e descubra as informações abaixo. Quando voltar para a sala, troque informações com seus colegas.

Como o projeto foi desenvolvido	
O que ele aprendeu com a troca de cartas	
Como ele fazia para entender as cartas e	

respondê-las	
Se ele gostou do projeto e por quê	
Se ele gostaria de continuar participando do projeto	
O que ele gostaria de modificar no projeto	

2- A partir das colocações deles, escreva sugestões para a melhoria do projeto.

.....

....

.....

....

.....

....

### Parte 3 – Cartas e *e-mails*: reconhecendo suas similaridades e diferenças

Enviar e receber cartas tem sido uma experiência bastante interessante, mas demorada. Por isso, vamos tentar, durante esse ano, enviar alguns e-mails também. Para isso, vamos a partir de agora identificar algumas diferenças entre cartas e e-mails para conseguirmos trabalhar melhor com ambos os gêneros.

1) Relacione as expressões abaixo com as figuras correspondentes.

(a) pen friends/ pen pal (b) e-pal/ e-friends (c) *e-mail* (d) letter

( )



( )



( )



( )



8) Analise os textos abaixo e indique qual é o texto do pen pal/penfriend e do e-friend /e-pal:



<http://www.netrover.com/~kingskid/snakeout.htm> acesso em 10.04.2005



[https://penpals.in2books.org/letters\\_students\\_c0.aspx#](https://penpals.in2books.org/letters_students_c0.aspx#) acesso em 10.04.2005

9) Escreva E para as características do texto 1 e L para as características do texto 2. No caso das características aparecerem em ambos os textos, utilize as letras LE:

- |                                  |                                    |
|----------------------------------|------------------------------------|
| (     ) data de produção         | (     ) saudação e/ ou cumprimento |
| (     ) nome do autor do texto   | (     ) idade do autor             |
| (     ) local da origem do autor | (     ) passatempos/ lazer         |
| (     ) saudação final           | (     ) assinatura                 |
| (     ) endereço do autor        | (     ) endereço eletrônico        |

10) Leia o *e-mail* e preencha o quadro abaixo.

	<i>E-mail</i>	
Nome do autor		
Data de Produção		
Local de Produção		
Destinatário		
Objetivo		

11) Com base no *e-mail*, responda as questões abaixo:

f) Qual é o país de origem de Confidence?  
.....

g) Qual é o sexo de Confidence?  
.....

h) Confidence é adolescente ou adulto?  
.....

i) Cite dois hobbies de Confidence.....

j) Qual é o tema predominante no texto?  
.....

12) Volte ao quadro da atividade 3 e complete a segunda parte com informações sobre a carta.

13) Com base na carta, responda as questões abaixo:

a. Qual é o endereço para correspondência?  
.....

b. Qual é o nome do destinatário?  
.....

c. Para qual time de futebol americano Delante torce?  
.....

d. Cite três hobbies de Delante.....

e. Qual é o tema do texto?  
.....

14) Para que fique bem clara a distinção entre carta e *e-mail*. Faça um desenho que represente os elementos dos dois gêneros. Você não precisa escrever textos, apenas identifique as partes que eles devem apresentar.

Carta	<i>E-mail</i>

15) Volte à sua carta e analise: ela está de acordo com o que estudamos até aqui? O que pode ser melhorado? Refaça-a se necessário.

#### **Parte 4 – Conhecendo um pouco mais sobre referentes textuais**

Observe o trecho de uma carta abaixo:

Dear Pen pal: Taty,

**My** name is Danielle. **I** am 10 years old. (...) My school is Grassfield Elementary and it is located in Chesapeake, Virginia. **My** family members are: dad, mom, brother, and 3 dogs. **Their** names are: Bill, Tony, Cody, Shadw, Peanut and Midnight. Peanut and Midnight are brother and sister. **They** are newest family members (...) **I** learned a lot about Brazil. **It** is very beautiful.

Your friend,

Danielle Shappins.

Você deve ter percebido que nos dois textos, os autores falam muito de si. Para isso, usam muito o pronome “I” e os verbos no presente simples, para falarem do que gostam e do que fazem. Por isso, vamos focar nossa atenção para esse aspecto gramatical.

As palavras sublinhadas têm o propósito de se referirem a algo já mencionado antes, ou a ser mencionado. Dessa forma, evita-se a repetição e usa-se a estratégia da **referência textual**.

Essa **referência** pode ser feita através de **pronomes**, tais como **pronomes pessoais, pronomes oblíquos, pronomes possessivos, pronomes demonstrativos, pronomes relativos, adjetivos possessivos**, bem como com o uso de substantivos usados para substituir um nome já mencionado ou a ser mencionado.

Parece um monte de palavrão? Não se preocupe! Com certeza, você conhece esse uso em português e não conseguiria viver sem essas palavras, pois tudo ficaria muito repetitivo e chato!

a. Para você começar a entender tudo isso, observe o quadro abaixo. Ele contém pronomes em português. Preencha-o com essas palavras em inglês. Se precisar, volte à carta e ao *e-mail* para encontrá-las.

Eu	Meu(s)	Minha(s)	Você	Seu(s)	Sua(s)

Já deu para perceber que não é tão difícil assim?

Agora veja os quadros abaixo com os demais pronomes em português e em inglês. Eles vão lhe ajudar muito a ler e escrever em inglês:

Pronomes Pessoais      Pronomes Oblíquos Adjetivos Possessivos      Pronomes Possessivos

Portuguese	English	Portuguese	English	Portuguese	English	Portuguese	English
Eu	I	Mim	Me	Meu(s), minhas(s)	My	Meu(s), minha(s)	Mine
Tu/ Você	You	Você	You	Teu/ tua	Your	Seus(s), sua(s)	Yours
Ele	He	Dele	Him	Dele	His	Dele	His
Ela	She	Dela	Her	Dela	Her	Dela	Hers
Ele/ Ela (objetos/ animais)	It	Dele/ dela (objetos/ animais)	It	Dele/ dela (objetos/ animais)	Its	Dele/ dela (objetos/ animais)	Its
Vocês	You	Vocês	You	Seu(s), sua(s)	Your	Seus(s), sua(s)	Yours
Nós	We	Nós	Us	Nosso(s), nossa(s)	Our	Nosso(s), nossa(s)	Ours
Eles/ Elas	They	Dele(s)/ dela(s)	Them	Dele(s), dela(s)	Their	Dele(s), dela(s)	Theirs

b. Abaixo, você encontra exemplos de uso desses pronomes em português. Com base no quadro, em seu conhecimento e com a ajuda dos textos estudados, passe-os para o inglês:

Portuguese	English
Eu sou Leonardo. E você?	
Meus pais são Pedro e Fernanda. Eu os amo.	
Meu esporte favorito é futebol. O dele é tênis de mesa e o dela é natação.	
Eu gosto da minha professora de inglês. O nome dela é Claudia.	

c. Agora volte aos textos (carta e *e-mail* e destaque todos os pronomes que encontrar. Faça uma linha entre ele e o substantivo ao qual ele faz referência.

d. Faça o mesmo que fez no exercício 3 com a carta abaixo.

1/26/06
Dear pen pal,
Hi. My name is Trevor. I am 10 years old. My teacher is Miss D'Amelio. I am in the fifth grade. My school is Grassfield Elementary and is located in Chesapeake, VA.
Your English teacher Ana Paula is very nice. Here is what we learned from Ana Paula.
I learned about the carnival in Brazil. It sounds really exciting and fun. Your flag is very bright and colorful. Our flag is very different. Your money has different pictures that are very cool.
I have many hobbies that are really fun. I like to play the guitar, I have 3 of them. My pet is a guinea pig and its name is Freddie. I would like to visit Brazil someday.

### **Parte 5 – Produzindo sua carta final**

Finalmente, chegou o momento de você finalizar sua carta, de acordo com o que estudamos até aqui. Então, mãos-a-obra!!! Verifique se ela apresenta o *layout* estudado, as informações necessárias e se está bem escrita (dê atenção especial aos referentes que acabamos de estudar!).

## ANEXO 2 – Atividades com Problemas Encontrados nas Cartas

1- Choose the correct sentence.

(        ) Am love Brazil. You taste your country?        (        ) I love Brazil. Do you like your country?

(        ) Bye-bye. Write about you.                                (        ) Bay-bay. And you?

(        ) And what do you like to do?                                (        ) And you what at like to do?

(        ) Brazil has a different beauty.                                (        ) Brazil is beauty different.

(        ) I is 13 yers old. What years?                                (        ) I am 13 years old. How old are you?

(        ) What is your city like?                                        (        ) What is your city?

(        ) What is your favorite color?                                (        ) How is your favorite color?

(        ) I am city Joinville. She is beautiful.                        (        ) My city is Joinville. It is beautiful.

(        ) What is more like do make?                                (        ) What do you like to do the most?

(        ) What is your favorite singers?                                (        ) Who are your favorite singers?

(        ) I am 13 years old. And you?                                (        ) I have 13 years old. And yours?

(        ) I no practice nothing.                                        (        ) I don't practice anything.

(        ) Study in período the affeternoons.                        (        ) I study in the afternoons.

(        ) My school is Valentim. And yours?                        (        ) Mine school is Valentim And yours?

(        ) My favorites color blue is pink.                                (        ) My favorite colors are blue and pink.

(        ) My anniversary is no month one no day five.                (        ) My birthday is on January 5<sup>th</sup>.

(        ) My father is Aroldo, it 39 years old.                        (        ) My father is Aroldo, he is 39 years. old.

(        ) No taste de read.    (        ) I don't like reading.

(        ) Ours Brazil is beautiful and beach.                        (        ) Brazil is beautiful and has beautiful beaches.

( ) I am birthday is February 27<sup>th</sup>. What birthday? ( ) My birthday is on February 27<sup>th</sup>. When is your birthday?

( ) My parents are José and Marina. ( ) Mys parenteses is José and Marina.

2- Choose the best alternative to complete the sentences.

a- My parents are/ sane/ saint Pedro and Mariane. And you/ yours?

b- I gustation/ like/ taste very much to play table tennis/ tennis shoes.

c- Here in Brazil, it is summer, and yors/ in your country?

d- I have/ am 5 sisters. And you/ yours?

e- I am/ my favorite colors is/ are green and yellow.

f- I have a brother and him/ his/ your name is Paulo.

g- I like walking, dancing/ walk/ dance.

h- I have very/ many friends.

i- I like de cars/ of cars/ the cars/ cars and I like to salad/ from salad/ is salad/ of salad/ salad.

j- Mine teacher from English/ My English teacher is Ana Paula.

k- May/ My/ Mine birthday is in/ on/ Ø September 9<sup>th</sup>.

l- My brothers/ My brothers and sisters are Luana, Lucas and Silvana.

m- My/ Mine/ May city is beautiful, and the yours/ yours/ you/ your?

n- My/ Mine/ Me eyes is/ are/ Ø brown.

o- My/ Mine/ Me father is Rodrigo. I love him/ he/ his.

p- I ter/ is/ have/ am 13 years/ yer/ years. And you/ yours/ your?

q- I am is/ Ø/ in the 7<sup>th</sup>. grade.

3- Correct the mistakes.

a- I am 2 dogs. Their names is Bethoven and Xispa.

b- I have a dog and their name is Bethoven. I too like of cats. And yours?

c- Have four sisters. Hers name Bruna, Camila, Beatriz and Luciana.

d- Like my English teacher. Her is name Ana Paula.

e- I link funk music. And yours?

f- I live Joinville, the Santa Catarina, no Brazil. You with your country?

g- Love my teacher is Ana Paula.

h- I sport favorite volleyball. My like listen music.

i- Study et Valentim, in the seventh grade, and located is Joinville. School ser clean and organize.

j- May teacher is Ana Paula and my mater favorite is education physics.

k- May name of the my friend is Luana, Fernanda. What yor name?

l- Me beast is dog and it name is Pitoco.

m- Study in school Valentim João da Rocha and my English teacher is Ana Paula, and is located in Joinville, Brazil.

n- I am teacher of English if calles Ana Paula. Her is much legal. I like very hers.

## ANEXO 3 – Answering A Letter

**Objetivos:**

- Discutir as ações que tomamos quando recebemos uma correspondência (desenvolvimento da capacidade de ação);
- Discutir e aprofundar conhecimentos do gênero textual carta-resposta;
- Aprofundar conhecimentos linguístico-discursivos: como comentar a respeito de informações recebidas e introduzir temas diversos; formação de advérbios com o sufixo – ly (-mente); ampliação de léxico.

## 1- Starting the production of your letter

Abaixo, você encontra uma carta de Anika, aluna da Grassfield Elementary, uma escola de Chesapeake. Imagine que ela tenha escrito essa carta para você e, com base nela, realize as atividades 1, 2, 3 e 4.

Dear friend,  
 Hi! My name is Anika! I go to Grassfield Elementary!  
 I'm going to tell you what school is like in Virginia. Well... first of all school starts from 7:55 am – 2:00 pm. So **basically** we have a whole day of school. **Probably** my favorite thing about school is resources. Resources are like a school activity. At resources we have ART, PHYSICAL EDUCATION aka PE, COMPUTER LAB and LIBRARY. Here @ Grassfield we have lunch in the cafeteria. You can buy your lunch or bring your own from home! School **regularly** operates for 6 hours without changing classes. The subjects we learn about is Math, English (my favorite), science and social studies (my least favorite). We go to school 5 days a week and we go to school from September-June that's 10 months.  
 But we do get breaks! The biggest time we have off is our winter break and spring break! Well that's all I can tell you!

**Sincerely,**  
 Anika Adkins from Mrs. Mays 5<sup>th</sup>. grade class  
 Grassfield Ele.

a. Leia a carta e responda:

Sobre o que Anika fala?

.....

Qual é a diferença entre o tempo que ela fica na escola diariamente e você?

.....

..

As matérias dela são divididas em dois grupos. Complete abaixo:

“Subjects”(matérias):.....

....

“Resources”

(recursos):.....

Ela almoça na cafeteria. A escola oferece lanche de graça como a nossa?

.....

Ela tem um professor para cada matéria ou recurso?

.....

Quando começa e quando termina o ano escolar dela? Por que você acha que é tão diferente do nosso?

.....

Quando ela tem férias? .....

Quais são as diferenças que você percebe entre sua escola e a escola dela?

.....

....

m. Quando recebemos uma carta, o normal é respondermos a ela, não é? Então, agora que você já compreendeu a carta de Anika, chegou o momento de responder para ela. Mãos-a-obra!

Inicie, listando os tópicos de sua carta e depois a escreva. Lembre-se que é uma carta-resposta!

## 2- Learning some expressions and adverbs

2. Anika usa algumas expressões bastante comuns em inglês. Usando a carta e seus conhecimentos, ligue as colunas:

English

Portuguese

- |                         |     |                                 |
|-------------------------|-----|---------------------------------|
| 1. What .... Is like    | ( ) | Coisa favorita sobre            |
| 2. Whole day of         | ( ) | De...até                        |
| 3. Favorite thing about | ( ) | Bem                             |
| 4. AKA (also known as)  | ( ) | A matéria de que eu menos gosto |
| 5. Well...              | ( ) | Como ....é                      |
| 6. First of all...      | ( ) | Em, no, na                      |
| 7. From.... – (to)      | ( ) | Tempo for a, férias             |
| 8. @                    | ( ) | Em primeiro lugar               |

9. My least favorite school subject ( ) O dia toda de  
 10. Time off ( ) Também conhecido(a) como  
 11. I am going to tell you ( ) Isso é tudo que posso lhe contar.  
 12. So ( ) Então  
 13. That's all I can tell you. ( ) Eu vou te contar.

14. Anika usa alguns advérbios na carta, que estão em negrito. Observe-os e responda:

- a. O **que** eles **têm** em **comum**?

.....

- b. Em **português**, **como** todos eles **terminam**?

.....

- c. Com base nas respostas A e B, encontre no quadro abaixo os correspondentes em inglês para as palavras listadas em português. Use o dicionário somente quando necessário.

Affectionately	Cheerfully	Commonly	Differently	Directly
Easily				
Equally	Fortunately	Hardly	Respectfully	Sadly
Unfortunately				

Alegremente: .....

.....

Diretamente: .....

.....

Facilmente: .....

.....

Felizmente: .....

.....

Igualmente: .....

.....

Respeitosamente: .....

.....

Tristemente:

Comumente:

Difícilmente:

Infelizmente:

Diferentemente:

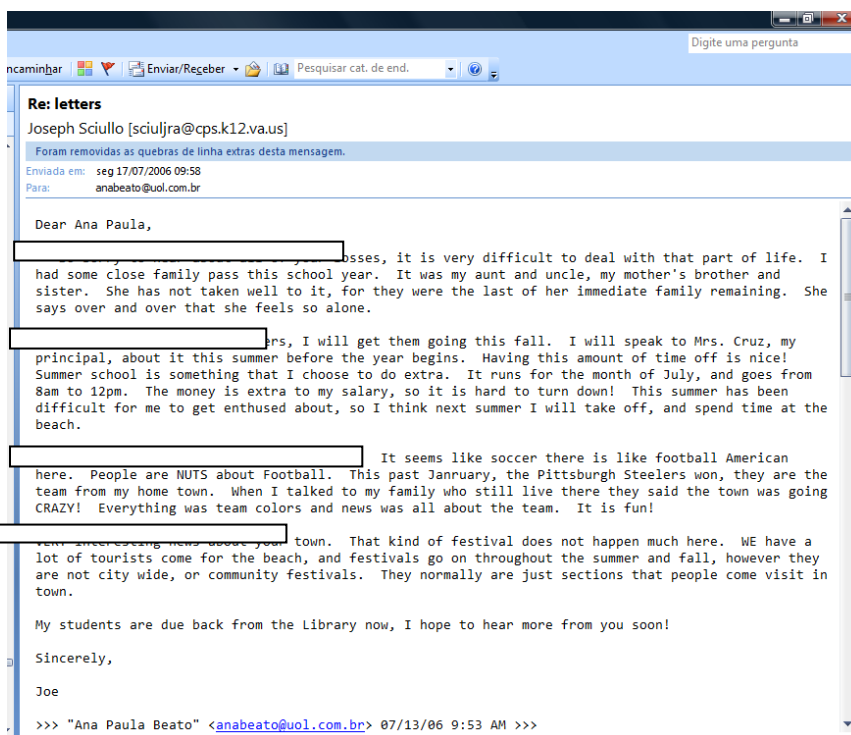
Carinhosamente:

- d. Seguindo essa regra, escreva cinco novos advérbios em inglês.

.....

### 3- Reading an *e-mail*, learning introductory expressions and improving your letter

5. Vamos ler agora um *e-mail* que a teacher recebeu do teacher dos Estados Unidos, o Joe. O *e-mail* é uma resposta a uma mensagem que a teacher escreveu para ele. Que características ele apresenta?



6. Joe utilizou expressões diferentes para introduzir temas à sua mensagem. Abaixo, você encontra essas expressões e os temas que ele introduz com elas. Ligue as colunas:
- a- Thank you for the information on soccer. ( ) perda de pessoas queridas.  
 b- Do not worry about the letters. ( ) futebol.  
 c- So sorry about all your losses. ( ) cartas e aulas durante o verão.  
 d- Very interesting news about the city. ( ) festival de Joinville.

7. Complete o *e-mail* de Joe com as introduções do exercício 1.

8. Leia o *e-mail* de Joe e responda:

- a- No primeiro parágrafo, Joe diz que para a família dele **também** foi difícil a perda de entes queridos. Por que será que ele utiliza a palavra também?

.....  
 ....

- b- Você acha que há comunidades que lidam diferentemente com a situação? Você conhece algum exemplo?

.....  
 ....  
 .....

c- No momento em que escreveu, quando ele pretendia enviar as cartas ao Brasil?

.....  
....

d- Ele diz que os americanos também são loucos por futebol (NUTS about football). O que as pessoas fazem quando há jogos?

.....  
....

e- Na região de Chesapeake não há festivais grandes como o de Joinville, mas há festivais pequenos. Quando eles acontecem?

.....  
....

f- Joe se interessa bastante em conhecer diferentes culturas. Você também acha interessante conhecer novas culturas? Por quê?

.....  
....

g- Você acha importante conhecer costumes diferentes? Por quê?

.....  
....

h- Analise a carta que você recebeu. Ela traz informações culturais novas para você? Quais? São interessantes?

.....  
....

9. Analise a sua carta. Ela apresenta informações culturais interessantes? Há algo novo que poderia ser acrescentado? Faça isso, os americanos adoram aprender com a gente!

.....  
....  
.....  
....

10. Para deixar sua carta melhor construída, é interessante introduzir os temas usando expressões, como Joe fez. Ligue as introduções aos temas abaixo:

a- Você recebe um *e-mail* elogiando sua carta.

b- Você recebe uma carta falando sobre esportes nos Estados Unidos.

c- Você recebe uma carta perguntando sobre sua família.

d- Você recebe um *e-mail* que comenta a importância do futebol para você.

- (     ) It was very interesting learning about sports...
- (     ) Thank you for the nice praises to my letter...
- (     ) Talking about soccer, well...
- (     ) Answering your question about my family, ...

11. Escreva introduções para os temas abaixo:

a- Você recebe uma carta elogiando sua carta

.....  
....

b- Você recebe uma carta com fotos.

.....  
....

c- Você recebe uma carta perguntando-lhe sobre sua escola.

.....  
....

d- Você recebe uma carta falando sobre esportes

.....  
....

12. Agora, escreva introduções para os temas de sua carta e os acrescente a ela.

13. Revise sua carta. Divida-a em parágrafos por temas e acrescente introdutores de temas e expressões. Veja também se você não pode deixá-la ainda melhor, acrescentando novos temas.

#### 4- Learning different verb tenses

1. Vamos agora estudar tempos verbais necessários para que você consiga comentar trechos da carta de Anika. Responda as questões abaixo:

b. Observe os trechos destacados dos *e-mails* abaixo escritos pela teacher e pelo teacher Joe falando sobre as cartas. Marque um (X) na alternativa correta:

(     ) Os trechos no presente estão em negrito. Os trechos no passado estão sublinhados e os trechos no futuro estão em itálico.

(     ) Os trechos no presente estão sublinhados. Os trechos no passado estão em itálico. Os trechos no futuro estão em negrito.

(     ) Os trechos no presente estão em itálico. Os trechos no passado estão sublinhados. Os trechos no futuro estão em negrito.

(     ) Os trechos no presente estão em itálico. Os trechos no passado estão em negrito. Os trechos no futuro estão sublinhados.

##### Mensagem 1

Hi Joe, actually **I am** really worried about the letters. **You sent** them a month ago and they haven't arrived yet. Isn't it better to check at the post office?

Thank you, Ana Paula.

Mensagem 2

HELLO! **I got them** on Friday! *They look great!* **I showed them** to two other teachers and **they are going to start working on** ones to return. (...)

THANKS SO MUCH, **I really enjoyed looking at them also!** (...)

JOE

b. Observe os trechos destacados abaixo e escreva em que tempo verbal estão.

## Mensagem 1

Dear Ana Paula, SO SAD, **I just got** the letters back. **I will send** them again today. **This is** terrible. Talk to you soon...

## Mensagem 2

Ana Paula, **I went to** the post office and **sent** the letters again. **I hope** you get them soon.

## Mensagem 3

Hello, Joe!

Good news: **the letters arrived** yesterday!!! **Students read** them today and **they were** soooo excited! **They were** just disappointed with the age of your students, but **understood** the problem and **enjoyed** reading the letters so much!

Ana Paula.

## Mensagem 4

**We just celebrated** Halloween here last night, **it was** a crazy day! **It is fun** to me to see the kids get dressed up in costumes. The fall season is hitting us now. **I LOVE** THE FALL! **It will soon be colder** and time for the holidays. **It's** a nice time to be with family.

## Mensagem 5

Football American has started up and is well underway. **It is** a fun time, **it is** the biggest spectator sport here! **My team won** the championship last year, but this year **they are not doing** so well! **It's** ok, **you win** some **you lose** some!

c. Liste os verbos que provavelmente você precisará para poder comparar nossa escola com a escola norte-americana. Com a teacher, passe-os para o passado.

.....

....

.....

....

### 5- Learning to express opinion: the comparative, some expressions and verbs

4- Outro ponto importante para você conseguir comparar as escolas é justamente o comparativo. Observe os trechos de *e-mails* abaixo. Todos eles têm comparativos. Veja qual deles corresponde a cada uma das opções abaixo:

- (     ) mais jovem           (     ) muito melhor  
 (     ) mais difícil           (     ) tão bem.

- a. (...) My only concern is that my students are so much **younger**. (...)  
 b. (...) The difference in our school years makes things **more difficult** (...)  
 c. (...) YES, YES...the *e-mail* project would work **much better** for us. (...)  
 d. (...) I only hope we can do half **as well** (...)

5- Observe novamente os trechos da atividade 1 e complete as regras abaixo:

- a. O comparativo de adjetivos curtos é formado com o acréscimo de ..... no final do adjetivo.  
 b. O comparativo de adjetivos longos é formado com o acréscimo da palavra ..... antes do adjetivo.  
 c. O comparativo de bom em inglês é .....  
 d. Para dizer que X é muito melhor do que Y, acrescentamos ..... antes do adjetivo.  
 e. Para dizer que X é tão bom quanto, usamos .....well.....  
 f. Agora que você já conhece as regras, escreva, no seu caderno, 5 enunciados comparando nossa escola com a escola de Anika.

6- Para expressar opinião e desejo, além de compararmos, podemos usar verbos como achar, concordar, e expressões, tais como: Na minha opinião; por outro lado. Na coluna A, você encontra esses verbos e expressões em português e, na coluna b, em inglês. Numere-os de acordo.

Portuguese	English
a. Eu (também) acho/ penso que/ Nós achamos/ pensamos que	(     ) In my opinion
b. Eu não acho que/ Nós achamos que	(     ) I (also) think that/ We think that
c. Eu acredito que/ Nós acreditamos que	(     ) I agree that/ We agree that
d. Eu concordo que/ Nós concordamos que	(     ) On the other hand
e. Eu discordo que/ nós discordamos que	(     ) I disagree that/ We disagree that
f. Na minha opinião	(     ) I don't think that/ We don't think that
g. Por outro lado	(     ) I believe that/ We believe that
h. Eu gostaria de saber se/ como	(     ) I hope you can answer the letter soon.
i. Seria muito legal/ interessante se	(     ) It would be very nice/ interesting if
j. Eu espero que você consiga responder a carta em breve.	(     ) I would like to know if/ how

b) Volte ao exercício anterior e marque um (O) na frente dos enunciados/ expressões que indicam opinião e um (D) nos enunciados/ expressões que indicam desejo.

c) Complete os enunciados abaixo com o que aprendeu no exercício h.

a. ....it is interesting to stay 6 hours at school, but I prefer to stay only 4!

b. .... Brazilians are crazy about soccer.

c. .... You talked about your family.

d. .... I receive your answer before the year is over here.

e. .... Brazilians like basketball as much as North-Americans.

## 6- Finalizing your letter

Finalmente, finalize a sua carta, incluindo nela aspectos estudados ao longo da unidade. Você vai ver que ela vai ficar muito melhor!

## ANEXO 4 – Quadro 54 – Elementos Visuais Encontrados nas Cartas

Produção	Texto escrito à mão (letra cursiva)	Texto escrito à mão (letra de forma)	Texto digitado e impresso (preto e branco)	Papel de fichário enfeitado	Papel de fichário simples	Papel A4	Papel de carta	Desenho/enfeite	adesivo
CA1-Camila	X			X				X	
CA2-Camila	X				X				
CAF-Camila	X				X				
CR1-Camila	X					X			
CRF-Camila	X					X			
CA1-Carla	X			X				X	
CA2-Carla	X				X				
CAF-Carla	X						X	X	
CR1-Carla	X				X				
CRF-Carla	X					X		X	
CA1-Fernanda	X					X		X	X
CA2-Fernanda	X				X				
CAF-Fernanda		X		X					
CR1-Fernanda	X					X			
CRF-Fernanda		X				X			
CA1-Maryane	X			X					
CA2-Maryane	X			X				X	
CAF-Maryane	X				X			X	
CR1-Maryane	X					X			
CRF-Maryane	X					X			
CA1-Melissa	X				X				
CA2-Melissa	X				X				
CAF-Melissa	X				X			X	
CR1-Melissa	X					X			

CRF-Melissa	X					X		X	
CA1-Raquel		X			X			X	
CA2-Raquel		X		X					
CAF-Raquel		X			X				
CR1-Raquel		X			X			X	
CRF-Raquel			X						
CA1-Thays	X			X				X	X
CA2-Thays	X						X		X
CAF-Thays	X				X			X	X
CR1-Thays	X				X			X	
CRF-Thays			X						

## ANEXO 5 - Quadro 55- Conteúdos Temáticos das Cartas de Apresentação

Produção	Informações pessoais	Preferências	Descrição física	Informações sobre local onde mora	Informações sobre família	Informações sobre a escola
CA1-Camila	X	X				
CA2-Camila	X	X	X	X	X	X
CAF-Camila	X	X	X	X	X	X
CA1-Carla	X	X	X	X	X	X
CA2-Carla	X	X	X	X	X	X
CAF-Carla	X	X			X	X
CA1-Fernanda	X	X	X			
CA2-Fernanda	X	X	X		X	X
CAF-Fernanda	X	X	X		X	X
CA1-Maryane	X	X	X			
CA2-Maryane	X	X	X		X	X
CAF-Maryane	X	X	X	X	X	X
CA1-Melissa	X	X		X	X	
CA2-Melissa	X	X		X	X	X
CAF-Melissa	X	X		X	X	X
CA1-Raquel	X		X			
CA2-Raquel	X	X	X	X	X	X
CAF-Raquel	X	X	X	X	X	X
CA1-Thays	X	X	X			
CA2-Thays	X	X		X	X	X
CAF-Thays	X	X	X	X	X	X

## ANEXO 6 - Quadro 56 – Conteúdos Temáticos das Cartas-Respostas

Produção	Agradecimento	Nome da escola	Localização	Descrição	Matérias/ Professores	Calendário escolar	Lanche	Horário	Matérias favoritas e de que não gosta	Comparação	Opinião	Outros temas: futebol / férias
CR1-Camila		X	X		X	X	X	X	X	X		
CRF-Camila		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X
CR1-Carla		X			X	X	X	X				
CRF-Carla	X	X	X	X	X		X	X		X	X	X
CR1-Fernanda		X				X		X				
CRF-Fernanda	X			X	X	X		X		X		X
CR1-Maryane		X			X	X		X				
CRF-Maryane	X	X		X	X	X		X		X	X	X
CR1-Melissa		X			X	X		X				
CRF-Melissa	X	X		X	X			X		X		X
CR1-Raquel		X	X	X		X		X	X			X
CRF-Raquel	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X
CR1-Thays		X			X	X	X	X	X			
CRF-Thays	X	X			X	X		X	X	X	X	X

ANEXO 7 – Quadro 57 - Uso De Pronomes da Primeira Pessoa do Singular E do Plural nas Cartas-Respostas

Produção	I	We	My	Our	
CR1-Camila	3	0	4	0	
CRF-Camila	8	1	6	2	My school.../ I study.../ I have nine subjects.../ I have one teacher for each subject. Our recess in school is in July. Our summer vacation begins in December.
CR1-Carla	2	0	3	0	
CRF-Carla	11	0	5	0	
CR1-Fernanda	3	0	1	0	
CRF-Fernanda	7	0	4	0	
CR1-Maryane	4	1	1	0	We GO to school from February-December.
CRF-Maryane	11	3	4	1	I have class 5 days a week. I have a teacher for each subject./ my school is big... We GO to school from February-December, we have 10 days of holiday.../ In our school, we have the following subjects:
CR1-Melissa	1	0	1	0	
CRF-Melissa	7	2	6	0	My subjects are ... My school is big. We remain in school less than you. We have nine teachers.
CR1-Raquel	1	2	4	2	My name...I go to school... My school is... We go to school 5 days a week and we go to school from February-November. our school is organized....Ours teachers are very cool.
CRF-Raquel	7	2	6	2	My name...I liked ...I go to Valentim...I went to the beach. We go to school 5 days a week and we go to school from February-November. Our school is organized...Ours teachers are very nice.
CR1-Thays	0	0	3	2	My name.. my school is Valentim...My subject preferred is... The lunch of our school...In our school the year concerning start in February even dezember.
CRF-Thays	10	0	4	1	I liked your letter. My school is Vanlentim. My favorite subject... Our lessons start in February-December.