

Ana Paula Marques Beato-Canato

anabeato@uol.com.br

Vera Lúcia Lopes Cristovão

veraluciacristovao@gmail.com

## Proposta de avaliação de sequências didáticas com foco na escrita

### An evaluation proposal of didactic sequences focused on writing

**RESUMO** - Gêneros textuais/discursivos, letramento e sequências didáticas têm sido tão amplamente empregados por professores e pesquisadores que parecem ter se tornado ‘chaves mágicas’, como menciona Bunzen (2004) ao tratar de gêneros textuais/discursivos. Certamente, ao fazer uso de tais conceitos, assumimos a busca por um ensino mais significativo, que possibilite que o aluno aja em sociedade de maneira mais consciente e crítica. Ou seja, ensinamos contribuir para o letramento dos educandos para práticas sociais diversas. Contudo, a larga utilização de tais termos nos traz a preocupação da possível redução de suas noções e até mesmo uma camuflagem, isto é, uma nova gramática no nível do texto (Signorini, 2001). Conscientes da provável distância existente entre o que queremos e o que de fato realizamos, como professoras-pesquisadoras alinhadas ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), desenvolvemos um instrumento de análise de sequências didáticas com foco na escrita, que foi empregada para a análise do material utilizado ao longo da coleta de dados da pesquisa de doutoramento de uma de nós. A intenção é utilizá-lo para avaliar criticamente nosso próprio material e perceber se pode (ou não) colaborar efetivamente para que o aluno desenvolva capacidades de linguagem (Schneuwly e Dolz, 2004) necessárias para agir em contextos sociais específicos. Neste texto, objetivamos retomar alguns conceitos do ISD que embasam nosso trabalho e expor nossa proposta de análise.

**Palavras-chave:** gêneros textuais, avaliação de sequências didáticas, escrita.

**ABSTRACT** - Text/discursive genres, literacy and didactic sequences have been so widely employed by teachers/professors and researchers that seem to have become ‘magic keys’, as Bunzen (2004) mentions while talking about genres. Certainly, when using such concepts, we assume a quest for a more meaningful teaching and learning process, which enables students to act in more conscious and critical ways. That is, we seek to contribute to the students’ literacy in several social practices. Nonetheless, the broad use of such terms brings the concern to the risk of a reduction of such notions and even some camouflage, i.e., a new grammar in the text level (Signorini, 2001). Aware of the possible distance between what we want and what we actually do, as professors and researchers coming from a sociodiscursive perspective, we developed an instrument to evaluate didactic sequences focused on writing, which was employed in the evaluation of the material used during the data collection for the doctorate research study of one of us. This tool allows us to critically evaluate our own material and analyze if it can (or can not) collaborate effectively to the students’ development of language capacities (Schneuwly and Dolz, 2004) that are needed to act in specific social contexts. In this text, we recover some concepts of the theory that lay the foundation of our work and present our proposal.

**Key words:** text genres, evaluation of didactic sequence, writing.

## Introdução

Nos últimos anos, diversos pesquisadores têm se debruçado sobre questões de letramento/alfabetização e a organização do trabalho em torno de gêneros textuais em uma tentativa de colaborar para o desenvolvimento do aprendiz para agir socialmente.

A ampla utilização de tais termos causa preocupação com seu esvaziamento, pois parece que ainda estamos buscando entender seus significados, embora já saibamos que, ao se falar em trabalhar com gêneros textuais, nos referimos a “um conceito que possibilita uma concepção de língua mais ampla e integra os principais eixos do en-

sino: leitura, produção e análise linguística”, como aponta Bunzen (2004), tratando do ensino de língua materna.

Alinhadas ao interacionismo sociodiscursivo (ISD), que sustenta que somos constituídos pela linguagem, a transformamos e somos transformados por ela em um processo dialético, defendemos o trabalho organizado em gêneros textuais e nos preocupamos em colaborar com o letramento de estudantes, especialmente de língua estrangeira, foco de nossos estudos. Dessa maneira, assim como Bunzen (2004), nos preocupamos com os sentidos dos termos que utilizamos e como os transpomos para nossa prática. Por isso, nos ocupamos também com o desenvolvimento de instrumentos de avaliação de materiais

didáticos como uma ferramenta que nos auxilie a examinar criticamente o que produzimos. Um exemplo já publicado é uma planilha com perguntas a serem respondidas para a avaliação de materiais didáticos produzidos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva (Cristovão, 2009).

Neste artigo, apresentamos outro instrumento que criamos para avaliar materiais didáticos com foco em escrita, produzidos e utilizados por uma de nós ao longo do processo de coleta de dados de uma pesquisa de doutoramento (Beato-Canato, 2009). Para tanto, retomamos alguns princípios que fundamentam nossa proposta; em seguida, expomos o instrumento e avaliamos duas SDs a partir de tais critérios. Finalizamos o texto com algumas considerações finais.

### **Alguns conceitos-chave: letramento, linguagem e sequência didática**

Soares (2004, p. 7) comenta que, “[...] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”, sendo possível perceber uma progressiva extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita. Para a pesquisadora, letramento e alfabetização não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2004, p. 14, grifos da autora).

Há quase cem anos, Bakhtin e Voloshinov (1995, p. 95) já defendia que “um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável”.

Na perspectiva cultural, Rojo (2009, p. 107) destaca que “um dos objetivos principais da escola é possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da sociedade, de maneira ética, crítica e democrática”.

As questões que nos parecem atuais são como trabalhar em sala de aula de modo que a linguagem seja percebida como instrumento semiótico e social que é materializada em textos (Bronckart, 2003), como escolher os gêneros textuais a serem abordados e o que explorar em cada um deles para contribuir com o letramento do aprendiz.

Em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva, assumimos que a escolha de gêneros textuais que circulam em contextos em que os estudantes participam ou podem participar é o primeiro passo. Em seguida, é necessária a identificação de seus elementos constitutivos e a seleção de elementos ensináveis. Com base em suas características contextuais, discursivas e linguístico-discursivas, é exequível produzir um material didático que contribua para o desenvolvimento de capacidades de linguagem, ou seja, “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada” (Dolz *et al.*, 1993, p. 30). O conjunto de atividades de ensino em torno de certo gênero textual com tal intenção é denominado sequência didática (SD) por Dolz *et al.* (1993).

Na mesma perspectiva, compreendemos texto como a materialização da ação humana. Sua produção, seja ela 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, a escrita é vista como 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 da palavra” (Dolz *et al.*, 2008, p. 12)<sup>1</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, 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 *et al.* (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”.

Expostos os princípios que embasam nossa prática, apresentamos no próximo item uma proposta de análise de SDs com foco na escrita.

### **Proposta de avaliação de SDs**

Considerando que os recursos pedagógicos disponíveis influenciam grandemente as práticas didáticas e as dificuldades que possamos ter de transpor didaticamente

<sup>1</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” (Dolz *et al.*, 2008, p. 12).

conceitos teóricos que defendemos, com base nos pressupostos trazidos no item anterior, elaboramos um instrumento de avaliação de SDs. Também tomamos em conta a diferença entre análise e avaliação proposta por Tomlinson (2007), para quem a segunda é mais subjetiva porque considera seus usuários e faz julgamentos de seus efeitos.

O primeiro passo na avaliação de um material é a exploração da situação de produção e uma visão geral da SD, seguida da investigação da abordagem de escrita para perceber se a visão adotada se concretiza no material didático produzido. Para a realização da segunda fase, propomos que os itens exibidos na Figura 1 (Beato-Canato, 2009, p. 82) sejam considerados.

A partir dos itens presentes na figura, uma planilha de avaliação foi elaborada contendo um guia com perguntas, cujas respostas podem ser: (a) sim, quando está totalmente coerente com o que é almejado; (b) satisfatoriamente, quando está de acordo com a proposta, mas é possível apontar aprimoramentos com certa facilidade; (c) parcialmente, quando são perceptíveis tanto relações quanto incoerências entre o que é proposto e a teoria subjacente; (d) não, quando o que é encontrado na SD se opõe

ao que é postulado pela teoria adotada. Tal planilha pode ser visualizada a seguir (Quadro 1) já com a avaliação de duas SDs que foram produzidas por nós para serem utilizadas no âmbito de um projeto de troca de correspondências, envolvendo alunos de escolas públicas brasileira e norte-americana, o que será melhor explicado posteriormente. No próximo item, exploramos tais materiais para ilustrar o uso do instrumento de avaliação de materiais didáticos que propomos.

A seguir, passamos à avaliação das duas SDs com foco na escrita, aplicadas durante o processo de coleta de dados da pesquisa de doutoramento de uma de nós.

### Avaliação de SDs com foco na escrita a partir do instrumento apresentado

A coleta de dados da pesquisa mencionada se deu ao longo de um ano escolar, com o desenvolvimento de um projeto de troca de correspondências (*penpal*) entre alunos de uma sétima série de uma escola pública de Joinville (SC) e de alunos do ensino fundamental de uma escola de Chesapeake (VA), como parte das propostas dos Comitês Cidades-Irmãs.<sup>2</sup>



**Figura 1.** Princípios do ensino da produção escrita à luz do ISD (Beato-Canato, 2009).

**Figure 1.** Principles for teaching writing production in an interactionism discursive perspective.

<sup>2</sup> Joinville (SC, Brasil) e Chesapeake (VA, EUA) são cidades-irmãs e, desta maneira, desenvolvem diversas parcerias em diferentes esferas (política, social, cultural, educacional, etc.), que procuram estreitar os laços de amizade e trazer benefícios para ambas. Um desses projetos é o *penpal*, ou seja, de troca de correspondências, que envolve alunos de escolas públicas de ambas cidades e objetiva incentivar a amizade entre os envolvidos e colaborar para o desenvolvimento de capacidades de linguagem.

**Quadro 1.** Instrumento para avaliação de SDs com foco na escrita e avaliação de duas SDs utilizadas em um projeto de troca de correspondências (Beato-Canato, 2009).

**Chart 1.** Instrument for the evaluation of didactic sequences with focus on writing and the evaluation of two units used in a penpal project (Beato-Canato, 2009).

<b>Ensino da produção escrita à luz do ISD</b>	<b>Questão para análise</b>	<b>Avaliação SD1</b>	<b>Avaliação 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

No contexto, os estudantes não estavam habituados à leitura e à produção de textos. Em duas aulas semanais, o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na rede pública do município era pautado, naquele momento,

na abordagem comunicativa<sup>3</sup>, com o trabalho com funções e léxico focado na oralidade.

Considerando-se que a prática de sala de aula é composta por uma estrutura didática formada por pro-

<sup>3</sup> A Proposta Curricular de Joinville era dividida em conteúdos, funções comunicativas/vocabulário e gramática a serem trabalhados em cada ano escolar. Para exemplificar, na 5ª. série, um dos conteúdos era school supplies/classroom objects. Neste momento, as sugestões de trabalho eram: uma revisão de vocabulário (sharpener, board, window, etc.) e, com relação à gramática, a sugestão era: is it a book? Yes, it is./ No, it is not/isn't./ where is the window? Havia uma nota no final da tabela dividida em conteúdo, funções comunicativas/vocabulário e gramática, que dizia: “\* Fazer foco em diferentes gêneros textuais com estratégias de leitura diversificadas (reconhecer cognatos, etc.)”

fessor, 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. Isso porque tal material tinha por objetivo propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem para agir na situação estabelecida (troca de correspondências entre *penpals*), e o foco seria 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 *penpal* dentro do modelo indutivo.

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 razoável apontar a motivação para a produção de cartas, visto haver a possibilidade de participação no projeto *penpal* mencionado anteriormente e do estabelecimento de contato e amizade com estudantes da cidade-irmã.

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. Baseadas em tais apontamentos, ao longo do ano escolar, foram duas as SDs com foco em cartas, uma de apresentação (*Searching for new friends*) e outra de resposta (*Answering a letter*).

A primeira SD<sup>4</sup>, *Searching for new friends*, (doravante SD1) objetivava colaborar para que o aprendiz compreendesse e fosse capaz de produzir uma carta de apresentação com o intuito de encontrar um amigo por correspondência. Para isso, foi organizada em torno dos seguintes módulos: (i) Dando início ao projeto *penpal* (momento em que o projeto foi apresentado, seu contexto foi discutido e a versão inicial da carta foi produzida); (ii) Contando com a ajuda dos colegas (interação com ex-alunos participantes do projeto); (iii) Cartas e *e-mails*: reconhecendo suas similaridades e diferenças (leitura de cartas e *e-mails* trocados em projetos anteriores); (iv) Conhecendo um pouco mais sobre referentes textuais (estudo com base nos textos do módulo (iii)); e (v) Produzindo sua carta final (revisão do texto e refação, se necessário).

A segunda SD, *Answering a letter* (doravante SD2), foi elaborada a partir das características do gênero carta-resposta, das necessidades percebidas nas produções iniciais e das aulas disponíveis. O material é formado por

seis partes: (i) *Starting the production of your letter*; (ii) *Learning some expressions and adverbs*; (iii) *Reading an e-mail, learning introductory expressions and improving your letter*; (iv) *Learning different verb tenses*; (v) *Learning to express opinion: the comparative, some expressions and verbs*; e (vi) *Finalizing your letter*. A observação dos títulos dos módulos já evidencia um foco marcante em elementos linguístico-discursivos. A opção foi feita tendo em vista o conhecimento dos estudantes das características contextuais e organizacionais do gênero em detrimento de elementos linguístico-discursivos, que se constituía como fator limitador da expressividade e autoridade dos estudantes.

Apresentadas as SDs de maneira geral, passamos para a avaliação a partir dos itens expostos no Quadro 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 *penpal* entre os participantes brasileiros e norte-americanos, o que oportuniza 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 aconteça, surge a necessidade de produzir textos adequados à situação complexa de comunicação, o que exige capacidades de linguagem na língua estrangeira. 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.

Na SD2, o contexto é explorado já no primeiro enunciado da parte 1 (vide Quadro 2), que traz informações sobre a remetente de uma carta 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.

<sup>4</sup> O material foi elaborado tendo por base outra SD já produzida por uma participante de um projeto de extensão universitária do qual participávamos como integrante e coordenadora, respectivamente.

**Quadro 2.** Exemplificação de exploração do contexto.**Chart 2.** An exemplification of context exploitation.*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,

Anikas 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!

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.

Assim, consideramos ações de linguagem as propostas de produção escrita das SDs 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 maneira mais significativa.

### Ensino planejado em torno de gêneros textuais significativos para os aprendizes

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 a 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, com 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 *penpal* foram consideradas como a melhor forma de ocorrer a comunicação.

A observação das atividades propostas nas SDs permite ponderar 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).

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.

### Textos sociais em uso

O agir praxiológico viabilizado pelo projeto *penpal* instaura uma situação real para a compreensão e a produção textual. Tal contexto pode beneficiar o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que favorece 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 e 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 *penpal* 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.

No caso dos textos utilizados, com base nos critérios propostos por Bronckart (2003, 2006) e no modelo didático do gênero carta (Beato-Canato e Cristovão, 2005), a análise sugere que os textos trazem as características principais dos gêneros em foco e, logo, podem ser considerados exemplares relevantes para o estudo. No Quadro 2, é possível visualizar um desses textos, o outro não foi inserido aqui por questão de espaço.

### 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 e 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 e Dolz, 1996, p. 4).

Contextualizados no projeto *penpal*, 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.

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 proposto.

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 viabilizou que 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. Aprender e dominá-los parece ter efeitos decisivos nas construções psicológicas altamente complexas que são as representações do tempo e de sua organização (Bronckart, 2005).

A continuidade do trabalho em tal perspectiva propiciaria a retomada do gênero epistolar em momentos futuros em que os alunos provavelmente 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, 2005).

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.

### **Escrita como processo**

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 e Dolz, 1996)”. Com poucas exceções, dado seu caráter *offline* (Bazerman, 2007), a escrita naturalmente favorece

a 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 *et al.* (2008), Beato-Canato (2008, 2009), entre outros pesquisadores.

Tomando-se a carta que traz tal especificidade como objeto de ensino, é factível 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. 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 (2007) como “um processo incessante de autopropulsão”.

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, 2005).

Asseveramos 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.

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

Opondo-se à concepção de ensino como transmissão de conhecimento, a perspectiva interacionista sociodiscursiva solicita que sejam dadas aos alunos con-

dições para que descubram novos saberes e se apropriem de capacidades indispensáveis para a realização de uma tarefa (Pasquier e Dolz, 1996).

O trabalho integrado entre os professores de línguas materna e estrangeira 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 as línguas, 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, o mesmo artifício foi utilizado em diversos momentos, no estudo de expressões, advérbios e expressão de opinião (adjetivos, verbos e expressões), como pode ser observado no excerto do material que consta no Quadro 3.

Embora a intenção tenha sido a de colaborar com a aprendizagem, a partir de comparação entre as línguas, as atividades limitam-se a 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.

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 construir conhecimento em conjunto, de forma indutiva.

A parte de uma seção trazida no Quadro 4 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.

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 *penpal* 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.

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.

### **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 e 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.

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.

Sabendo-se que os alunos mais jovens apresentam dificuldades para encontrar os próprios erros (Pasquier e 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 se constituíram por planilhas com as características dos gêneros em estudo, 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

**Quadro 3.** Exemplo de atividade com comparações entre as línguas materna e estrangeira.

**Chart 3.** Example of activity with mother tongue and foreign language comparisons.

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 4.** Exemplos de atividades no modelo indutivo.

**Chart 4.** Examples of activities in an inductive model.

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.

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. Apesar de terem sido voltados para o saneamento das dificuldades e a criação de oportunidades de aprendizagem, tais recursos poderiam ter sido mais bem sistematizadas de modo a possibilitar o estabelecimento de relações entre as dimensões linguísticas estudadas e o contexto.

### **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 *penpal*.

Para facilitar a investigação, as capacidades são tomadas separadamente e retomadas no final, considerando-se que formam um todo.

Tratando-se de atividades que colaborem para o desenvolvimento de capacidades de ação, é necessário apontar que o contexto do projeto *penpal* tornou-se constitutivo das aulas de inglês. Além disso, todos os objetivos da SD1 estão envolvidos no desenvolvimento de tal capacidade bem como três dos quatro objetivos da SD2.

Logo no início da SD1, os alunos interagem com outros estudantes que já participaram do projeto a fim de compreender o contexto. Em seguida, leem uma carta e um e-mail e são incentivados a contrastarem os textos, percebendo suas especificidades, como pode ser observado no Quadro 5.

Cumprido, 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 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 *penpal*, 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.

Passando para a SD2, já em sua primeira parte, a situação de produção é retomada com a leitura de uma carta produzida por uma participante do projeto, como ilustra o trecho da SD do quadro 6. Atividades de busca de informação e estabelecimento de relações entre o texto lido e seu contexto escolar são propostas. Em seguida, seus conhecimentos do contexto são mobilizados para a produção da primeira versão das cartas-resposta, e isso é

recobrado ao longo do trabalho, que culmina com a versão final, na qual os conhecimentos apreendidos são postos em prática. É nessa 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.

Com relação à capacidade discursiva, ambas SDs abordam a organização textual. Na SD1, as especificidades dos gêneros determinadas pelo suporte textual também são enfocadas.

Cinco meses depois, quando a SD2 foi iniciada, houve a oportunidade de mobilização das capacidades de linguagem desenvolvidas ao longo da SD1 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 dos 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 e tempos verbais, em razão de sua presença comum no gênero carta bem como nos textos utilizados, como pode ser observado no Quadro 7 que traz um trecho da SD2.

Apesar de seu viés linguístico, o conjunto de atividades proposto serve 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. Implicitamente, tais estudos ocasionam 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 seqüências variadas. Todos esses elementos podem permitir que os alunos construam textos mais subjetivos e apropriados ao contexto.

Ainda com relação à capacidade discursiva, ensejos para sua ampliação nas SDs são identificáveis. 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 maneira, contribuem diretamente para o aumento das capacidades de ação, como apontado anteriormente. Todavia, ponderamos que também se constituem como subsídios para a elevação das capacidades discursivas, porque a leitura linear dos textos pode propiciar implicitamente a percepção da progressão temática do texto.

Finalmente, ao longo de todo o material, há sugestões para que o aluno atente para a organização do conteúdo do texto.

**Quadro 5.** Atividades da parte 3 da SD1 que contribuem para o desenvolvimento das capacidades de ação.

**Chart 5.** Activities in the third part of the first didactic sequence which contribute to the development of action capacities.

- 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 faça um 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:

- Qual é o país de origem de Confidence? .....
- Qual é o sexo de Confidence? .....
- Confidence é adolescente ou adulto? .....
- Cite dois hobbies de Confidence.....
- 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:

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

Tratando-se das oportunidades para o desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas presentes nas SDs, os conjuntos de atividades planejados para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas procuram contemplar alguns itens considerados relevantes para os gêneros em foco, incluindo o uso de pronomes na SD1 e expressões e uso de tempos verbais apropriados na SD2.

Na SD1, 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 metalinguística-

mente. 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.

A retomada do gênero carta na SD2 criou uma situação favorável ao desenvolvimento de outras capacidades linguístico-discursivas. Desse modo, 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.

A estratégia de tradução é empregada em uma tentativa de evidenciar as similaridades entre as línguas.

**Quadro 6.** Atividades das partes 1 e 3 da SD2 que contribuem para o desenvolvimento das capacidades de ação.  
**Chart 6.** Activities of parts 1 and 3 of the second didactic sequence which contribute to the development of action capacities.

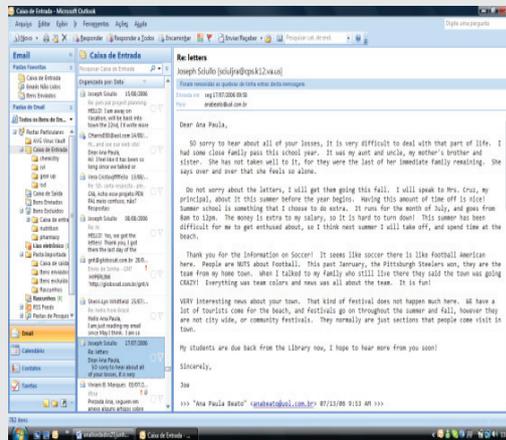
### Atividades

Part 1 (a carta está reproduzida no quadro 17)

- 1- 1. Leia a carta e responda:
  - a. a. Sobre o que Anika fala?
  - b. b. Qual é a diferença entre o tempo que ela fica na escola diariamente e você?
  - a. f. Quando começa e quando termina o ano escolar dela? Por que você acha que é tão diferente do nosso?
  - c. 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!

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, explorados rapidamente, devido à falta de tempo, em uma atividade que propõe a leitura e análise de 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. 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, encoraja 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 poderia ser

**Quadro 7.** Atividades da parte 3 da SD2 que podem contribuir para o desenvolvimento de capacidades discursivas.

**Chart 7.** Activities of part 3 of the second didactic sequence which contribute to the development of discursive capacities.

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.

ampliado, para permitir que o aluno utilize tal capacidade de linguagem na escrita de forma geral.

A avaliação das SDs consente declarar 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 de constatação, que serve de parâmetro para a avaliação, e ao propor a escrita dentro do projeto *penpal*. Tal pro-

dução 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 propiciam 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 *penpal*. Todavia, aprimoramentos poderiam ser efetivados de modo a deixar o conjunto de atividades constitutivos das SDs mais integrado.

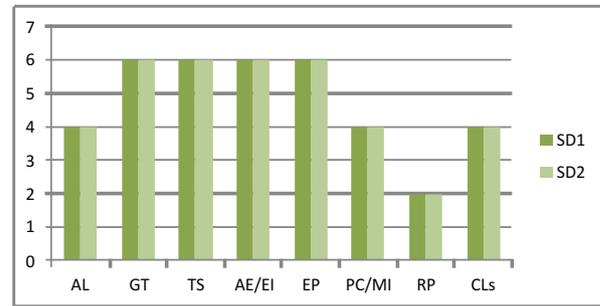
Por outro lado, dentro dos limites do tempo disponível, a avaliação é que a introdução de aspectos linguístico-discursivos, apesar de não ter cumprido totalmente sua função, ofereceu subsídios para o aprimoramento dos textos e, assim, a consideramos satisfatória. No entanto, seria razoável a realização 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. Assim, é admissível assumir 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 com maior integração. Outra possibilidade teria sido engajar os estudantes em atividades extraclasse ou na sala de informática em visita aos *sites* das escolas participantes e da cidade-irmã, por exemplo, abrindo espaço para o conhecimento mais amplo da situação de comunicação.

Para finalizar, os resultados da avaliação, esquematizados no Gráfico 1 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 1 representam respectivamente sim, parcialmente, superficialmente e não.



**Gráfico 1.** Avaliação das SDs.

**Graph 1.** Evaluation of the didactic sequences.

## Considerações finais

Iniciamos o texto sustentando a importância do uso de materiais que propiciem o letramento, o agir social e não a simples decodificação. Sugerimos o uso de SDs como uma possibilidade de organização de nossa prática para alcançar tais objetivos e apontamos uma preocupação comum a muitos pesquisadores com o esvaziamento de termos como letramento, gêneros textuais e SDs.

Aceitando que a produção de materiais didáticos dentro de uma perspectiva selecionada não é tarefa fácil, salientamos a relevância de sua avaliação com a ajuda de um instrumento para possibilitar uma análise informada e minuciosa e a percepção das dificuldades de transposição didática e das influências que nossas experiências exercem em nosso processo de produção de material em uma perspectiva diferente da que aprendemos.

Ao longo do texto, expusemos um instrumento que desenvolvemos para avaliar SDs com foco na escrita usadas ao longo do processo de coleta de dados de uma pesquisa. Também avaliamos duas das SDs aplicadas para exemplificar a proposta. Procuramos identificar se as atividades poderiam 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).

Concluimos que, interligadas por um objetivo comum, agir linguisticamente por meio de cartas, as atividades 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, como demonstramos ao longo de nossa análise.

Finalizamos asseverando que a avaliação realizada colabora para a conscientização de nosso próprio trabalho e do quanto conseguimos transpor didaticamente conceitos adotados teoricamente, nos fazendo mais conscientes de nossa própria prática e, portanto, nos capacitando para revisá-la e transformá-la.

## Referências

- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. 1995 [1929]. *Marxismo e Filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 203 p.
- BAKHTIN, M. 2000. Os gêneros do discurso. In: M. BAKHTIN, *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, p. 279-326.
- BAZERMAN, C. 2007. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo, Cortez, 215 p.
- BAZERMAN, C. 2008. *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. New York, Lawrence Erlbaum Associates, 652 p.
- BEATO-CANATO, A.P.M. 2008. Produção escrita em língua estrangeira à luz do interacionismo sociodiscursivo. In: V.L.L. CRISTOVÃO (org.), *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo*. Londrina, UEL, p. 35-52.
- BEATO-CANATO, A.P.M. 2009. *O desenvolvimento da escrita em língua inglesa com o uso de sequências didáticas contextualizadas em um projeto de troca de correspondências*. Londrina, PR. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Londrina – UEL, 307 p.
- BEATO-CANATO, A.P.M.; CRISTOVÃO, V.L.L. 2005. Cartas para *pen pal*: descrição do contexto de produção e da infra-estrutura textual. In: III SIGET SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS; II SIMPÓSIO INTERNACIONAL LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE, Santa Maria, RS. *Anais...* São Leopoldo, Unisinos.
- BRONCKART, J.-P. 2003. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo, EDUC, 353 p.
- BRONCKART, J.-P. 2005. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista da ANPOLL*, 19:231-256.
- BRONCKART, J.-P. 2006. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, Mercado de Letras, 258 p.
- BRONCKART, J.-P. 2008. Un retour nécessaire sur la question du développement. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE VYGOTSKY, I, Genebra, 2007. *Anais...* Genebra. Disponível em: [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82\\_Vygotski\\_bronckart.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/82_Vygotski_bronckart.aspx). Acesso em: 10/11/2008.
- BUNZEN, C. 2004. O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. Letramento do professor. Disponível em: [http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public\\_clecio/o\\_ensino\\_de\\_generos.html](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/public_clecio/o_ensino_de_generos.html). Acesso em: 12/01/2011.
- CLARK, I.L. 2003. *Concepts in composition: theory and practice in the teaching of writing*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 568 p.
- CRISTOVÃO, V.L.L. 2009. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: R. DIAS; V.L.L. CRISTOVÃO (org.), *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, Mercado de Letras, p. 305-344.
- CRISTOVÃO, V.L.L.; FOGAÇA, F.C. 2008. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: V.L.L. CRISTOVÃO (org.), *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina, UEL, p. 13-33.
- DOLZ, J. 2003. No es suficiente practicar la lengua, hay que observarla. *Cuadernos de Pedagogía*, 330:32-36.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 95-128.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 41-70.
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; TOULOU, S. 2008. *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Geneve, Carnets des sciences de l'éducation, 122 p.
- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. 1993. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée*, 102:23-37.
- HYLAND, K. 2003. Genre-based pedagogies: a social response to process. *Journal of second language writing*, 12(1):17-29. [http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](http://dx.doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- HYLAND, K. 2007. *Genre and second language writing*. 4ª ed., Michigan, University of Michigan Press, 244 p.
- LABELLA-SÁNCHEZ, N. 2007. *As provas de espanhol da UEL, da UEM e da UFPR: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos*. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 217 p.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. 1996. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, 2:31-41. <http://dx.doi.org/10.1174/113564096763277706>
- PETRECHE, C.R.C. 2008. *A sequência didática nas aulas de língua inglesa no ensino médio e desenvolvimento de capacidades de linguagem*. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina - UEL, 228 p.
- ROJO, R. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo, Parábola, 128 p.
- SCHNEUWLY, B. 1994. Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: COLOQUE DE L'UNIVERSITE CHARLES-DE-GAULLE, III, Neuchâtel, 1994. *Anais...* Neuchâtel, Peter Lang, p. 155-173.
- SCHNEUWLY, B. 2004. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 21-39.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 2004. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ, *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, Mercado de Letras, p. 71-91.
- SIGNORINI, I. 2001. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: A.B. KLEIMAN, *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 3ª ed., Campinas, Mercado de Letras, p. 161-200.
- SOARES, M.B. 2004. Letramento e alfabetização: As muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25:5-17.
- TOMLINSON, B. 2007. Materials evaluation. In: B. TOMLINSON (org.), *Developing materials for language teaching*. Londres, Continuum, p. 15-36.

Submissão: 08/10/2011

Aceite: 23/03/2012

### Ana Paula Marques Beato-Canato

Universidade Federal do Rio de Janeiro  
Faculdade de Letras, Departamento de Anglo-Germânicas  
Av. Horácio Macedo, 2151, Cidade Universitária  
21941-917, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

### Vera Lúcia Lopes Cristovão

Universidade Estadual de Londrina  
Centro de Letras e Ciências Humanas  
Rod. Celso Garcia Cid, Km 380  
Campus Universitário, Caixa Postal: 6001  
86051-990, Londrina, PR, Brasil