

UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO BASEADA EM GÊNEROS TEXTUAIS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA

Juliana Orsini da Silva¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo descrever a aplicação de uma sequência didática em uma turma de 8º ano, bem como trazer os resultados que foram observados durante a realização do trabalho e estabelecer uma comparação entre a proposta de ensino baseada na abordagem de gêneros e SD e a abordagem prevista pelo apostilado da escola que traz gênero textual. Os pressupostos teóricos que subjazem à pesquisa são os do interacionismo sociodiscursivo. Com a elaboração e aplicação, pudemos perceber que o trabalho com gêneros textuais se apresenta como uma alternativa significativa para o ensino/aprendizagem de língua inglesa.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero Textual. Sequência didática. Ensino de língua inglesa.

1 Considerações iniciais

O interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) defende que o texto é a base do ensino, e é a partir dele que o sistema da língua precisa ser estudado e compreendido em funcionamento e não simplesmente como um sistema abstrato de regras.

Dentro de tal perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004) asseveram que o trabalho com a leitura e a escrita no ensino/aprendizagem de língua estrangeira deve ser desenvolvido por meio de sequências didáticas em torno de gêneros textuais para que se possam desenvolver as capacidades de linguagem envolvidas em uma comunicação efetiva na língua estrangeira.

Ao ter acesso a esses pressupostos, durante a disciplina *Gêneros Textuais, Ensino e Educação (inicial e continuada) de professores de línguas*

¹ Doutora em Estudos da Linguagem – UEL, professora de Língua Inglesa no Ensino Superior.

estrangeiras no curso de pós-graduação em Estudos da Linguagem, despertou-nos o interesse em desenvolver uma sequência didática elaborada com o gênero diário de viagem, para o ensino de língua inglesa no nível fundamental e aplicá-la em uma turma de 8º ano para observar a aprendizagem dos alunos dentro dessa proposta. Esse texto, o qual se encontra no apostilado dos alunos, já havia sido trabalhado com outros alunos, entretanto, em uma perspectiva diferente, a qual será descrita ao longo do trabalho.

Assim, neste trabalho, temos o objetivo de descrever a aplicação de uma sequência didática elaborada com o referido gênero e apresentar os resultados do trabalho desenvolvido na aprendizagem dos alunos. Visamos, ainda, comparar a proposta de trabalho a partir dos pressupostos teóricos apontados com a proposta de trabalho presente no apostilado da escola.

Assim, apresentamos uma breve revisão teórica sobre o trabalho com a língua estrangeira por meio de gêneros textuais, a descrição da sequência didática produzida com o gênero diário de viagem, os resultados da análise de sua aplicação e as considerações finais a que chegamos por meio desta proposta.

2 Sequência didática: caminho alternativo para o trabalho com a língua estrangeira

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.15) enfatizam que a aprendizagem de língua estrangeira

é uma possibilidade de aumentar a auto-percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar

e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social.

Neste sentido, é necessário que o ensino esteja focado na função social do conhecimento dentro de uma sociedade e tal função, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), está principalmente relacionada ao uso que se faz de língua estrangeira nas práticas de leitura, análise linguística e escrita.

Uma vez que uma educação comprometida com o exercício da cidadania permite criar condições tanto para a reflexão sobre a linguagem quanto para o uso eficaz da língua, nas mais diversas situações do dia a dia, é essencial que o ensino das práticas de leitura, escrita e análise linguística em língua estrangeira na escola garanta o engajamento discursivo do aluno nos vários discursos que circulam socialmente em língua inglesa e que estão presentes no cotidiano. Isso porque a escola constitui um lugar propício para viabilizar o acesso aos textos que circulam socialmente, ensinando os alunos a produzi-los e/ou interpretá-los.

Dessa forma, a orientação é que os textos trabalhados no contexto escolar precisam ser produzidos, lidos e ouvidos para atenderem finalidades sociais e possibilitarem uma reflexão crítica da língua. Uma abordagem baseada em gênero, por exemplo, em nosso caso gênero diário de viagem, visa à análise de como esse gênero se constitui, quais os elementos linguísticos são mobilizados para a produção de sentidos, bem como a sua função social.

A compreensão atual é a de que um modo que possibilitaria que essa habilidade fosse alcançada é quando se dá oportunidade ao aluno de desenvolver práticas de leitura e escrita permeadas pela diversidade de gêneros textuais que circulam socialmente. Entende-se, portanto, que a partir de uma prática constante de leitura de diferentes gêneros pode-se formar leitores críticos, os quais, segundo os documentos oficiais, são capazes de

reconhecer aquilo que está implícito nos textos, bem como estabelecer relações entre o texto que lê e outros que já foram lidos.

Diante desta questão do gênero, faz-se necessário explicitar que, para Bakhtin (2000), toda atividade humana está relacionada com a utilização da língua; e essa utilização da língua se estabelece por meio de enunciados (orais ou escritos) que provêm dos indivíduos inseridos em uma atividade de produção de linguagem específica. Tais enunciados traduzem as finalidades e especificidades de cada atividade humana, seja pelo conteúdo, estilo verbal ou pela escolha dos recursos lexicais, gramaticais da língua e também pela sua estrutura.

Bakhtin (2000, p.279) diz que “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” Com isso, pode-se depreender que as diferentes atividades humanas foram criando, ao longo do tempo, formas variadas de linguagem por meio das quais ocorrem as interações, os confrontos, as disputas entre os homens. E a essas formas, Bakhtin dá o nome de gêneros do discurso.

Dessa forma, compreendida no contexto dos estudos do Círculo de Bakhtin, a definição de gêneros do discurso insere-se, muito além de suas propriedades formais (linguístico-textuais), em uma correlação com as esferas de atividade e comunicação humanas: “cada gênero está vinculado a uma situação social de interação, dentro de uma esfera social; tem sua finalidade discursiva, sua própria concepção de autor e destinatário” (RODRIGUES, 2005, p. 165).

Conforme Bakhtin (1997, p. 279), “todas as esferas da atividade humana [...] estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a riqueza e a variedade dos gêneros”. E uma vez constituídos, os gêneros exercem coerções sociais em relação às interações verbais.

Para que sejam constituídos, é necessário que o produtor assuma sua posição de locutor em uma situação de enunciação, inscrita em um tempo-espço, sendo determinada pelas especificidades de onde se origina.

A seu turno, os adeptos do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) consideram que a língua precisa ser estudada/compreendida em seu funcionamento, concebendo o texto como base do ensino.

Nesta perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004) argumentam que um trabalho dessa natureza pode ser desenvolvido por meio de sequências didáticas com gêneros textuais específicos a fim de desenvolver as capacidades de linguagem inerentes a uma comunicação efetiva. Eles definem sequência didática como “um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1998, p.93).

As sequências didáticas são consideradas como um conjunto de atividades progressivas, norteadas por um tema ou um objetivo geral e são organizadas em torno de gêneros. Dessa forma, o ensino deve estar direcionado para a contribuição com o desenvolvimento das capacidades de linguagem, que são conhecimentos fundamentais para a compreensão e a produção de um determinado texto em uma situação de interação.

Divididas em capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva, tais capacidades encontram-se imbricadas umas nas outras, sendo que teoricamente são divididas no intuito de facilitar sua compreensão e estudo. Segundo Schneuwly e Dolz, a capacidade de ação preocupa-se com o contexto de circulação de um gênero textual, enquanto a capacidade discursiva centra-se em modelos discursivos mobilizados para sua compreensão/produção e a capacidade linguístico-discursiva enfatiza as operações psicolinguísticas e linguísticas que são necessárias para a compreensão e/ou produção do gênero destacado.

No entanto, antes da elaboração da sequência didática é necessário realizar o modelo didático do gênero. Isso porque, para Dolz e Schneuwly (1998 *apud* Szundy e Cristovão, 2008), “a análise, a classificação dos textos e a identificação dos gêneros são necessárias para a construção de um modelo didático que apontará o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica”. Por isso, consultamos autores que desenvolveram trabalhos com o gênero em foco (AZEVEDO & CORDEIRO, 2004; ARNOLD, 2005) a fim de evidenciarmos o seu modelo.

Assim, para a elaboração da sequência didática Schneuwly e Dolz (2004) propõem, inicialmente, a apresentação da situação, na qual é possível construir uma representação da situação de comunicação e de linguagem a ser executada, a produção inicial, módulos e produção final.

A partir desses pressupostos, demos início ao trabalho de elaboração da sequência didática e, posteriormente, a sua aplicação, a qual descrevemos a seguir.

3 Passos metodológicos da pesquisa

Para o desenvolvimento desse estudo, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, uma pesquisa-ação. Corey (1953 *apud* LIBERALI, 2005) caracteriza essa pesquisa como um processo pelo qual o pesquisador em exercício objetiva estudar cientificamente seus problemas de modo a orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões. Um exemplo clássico de pesquisa-ação é a do professor que decide fazer uma mudança na sua prática docente e a acompanha com um processo de pesquisa, ou seja, com um planejamento de intervenção, coleta sistemática de dados, análise fundamentada na literatura pertinente e relato dos resultados. Esse é o caso da nossa pesquisa.

Com o objetivo de desenvolver uma abordagem diferente da concepção tradicional de ensino, com um texto extraído de um material didático

de língua inglesa, do 8º ano, em uma escola privada, no noroeste do Paraná, que ainda trabalha língua sob uma abordagem tradicional, que usa textos para ensinar um ponto gramatical, apesar de trazer uma proposta de trabalho com foco no gênero textual no manual do professor, selecionamos o texto (gênero diário de viagem) cuja proposta de trabalho, no material didático mencionado, volta-se para a decodificação do texto e gramática e para o desenvolvimento com o tempo do passado por meio de frases descontextualizadas.

Dessa forma, despertou-nos o interesse em apresentar uma proposta diferenciada para o trabalho com esse texto, com base na noção de gênero textual e sob a abordagem interacionista sociodiscursiva, aplicando-a em uma turma de 8º ano de uma escola particular.

A sequência didática foi desenvolvida durante oito aulas de 50 minutos. A turma em que foi aplicada era composta por 30 alunos. Assim, selecionamos, por limitação de espaço, dois textos resultantes da produção inicial e final de dois alunos como amostra do resultado desse trabalho.

A seguir, apresentamos como foi elaborada e aplicada a sequência didática e a análise do resultado na aprendizagem dos alunos, da produção inicial até a produção final.

4 Diário de viagem: um exemplo de Sequência Didática para o Ensino de Língua Inglesa

As atividades para a sequência didática foram elaboradas pensando nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas, conforme proposta de Schneuwly e Dolz (2004):

- a) apresentação da situação;
- b) produção inicial;
- c) módulo para o desenvolvimento da capacidade de ação;
- d) módulo para o desenvolvimento da capacidade discursiva;

- e) módulo para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva;
- f) produção final.

Partindo para a apresentação da situação e produção inicial, momento inicial da sequência didática, que, para Schneuwly e Dolz (2004) é o “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”, pedimos aos alunos que trouxessem de casa fotos de uma viagem, ou, que fizessem desenhos de uma viagem real ou imaginária, caso não tivessem fotos. Isso porque consideramos a possibilidade de que nem todos os alunos já tivessem realizado uma viagem ou mesmo tirado fotos de uma viagem.

Na aula posterior, solicitamos que os alunos escrevessem um diário da viagem real ou imaginária que haviam escolhido. Os alunos partiram para a produção inicial que foi realizada individualmente e sem intervenção da professora. Estipulamos cerca de trinta minutos para sua confecção.

O objetivo dessa produção inicial, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), foi observar as dificuldades apresentadas pelos alunos, no uso da linguagem para esse gênero textual para que pudéssemos retomar e até mesmo saber o que deveríamos trabalhar melhor no restante da sequência. Durante a realização da atividade de escrita, percebemos que muitos alunos sentiram-se angustiados por não saber o que escrever, questionando a professora como eles poderiam iniciar suas produções ou quais informações deveriam escrever e/ou acrescentar. Mas, como o objetivo, nesse momento, era o de levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, procuramos não intervir em suas produções tanto em relação ao conteúdo quanto à forma. Apenas os orientamos que escrevessem de acordo com as fotos que eles trouxeram ou os desenhos que fizeram sobre uma viagem, e, que procurassem as palavras no dicionário, se fosse o caso.

Apresentamos abaixo duas produções iniciais selecionadas, aleatoriamente, como amostragem. No entanto, apresentamos apenas a parte

verbal, uma vez que, por questões éticas, não é possível a divulgação das fotos dos alunos usadas para esse trabalho.

Produção 1:

In this day I was traveling for the beach. I stop in way for take photos. It is a beautiful place.

Produção 2:

I am in Beto Carreiro. It was wonderful. There were giraffes, leopards, birds and hippo. There were theater, montanha russa, beauty animals. Everybody was wonderful.

Percebemos, nas produções iniciais, que os alunos trazem informações relevantes sobre as viagens descritas, mas não contemplam alguns aspectos fundamentais do gênero diário, tais como data, dia ou hora, o uso recorrente do tempo verbal no passado simples, bem como a descrição dos elementos e pessoas apresentadas na foto de que estavam escrevendo.

Na sequência, após a entrega das produções iniciais pelos alunos, introduzimos um diálogo sobre o gênero em foco. Iniciamos levantando o conhecimento prévio em relação ao gênero, ou seja, mostramos aos alunos um diário e fizemos questionamentos sobre o mesmo:

1. *What is a diary?*
2. *What can you write in a diary?*
3. *Have you ever written a diary or have you ever seen someone that does that?*
4. *Who in general writes a diary: girls or boys?*

5. *Is there any other kind of diary that you know?*

Por meio das respostas dos alunos, percebemos a imagem que meninos tinham a respeito de um diário, ou seja, o fato de que isso é “coisa de menina”, que os meninos não escrevem esse tipo de texto. Isso porque os alunos referiram-se apenas ao diário em que as meninas colam figurinhas e anotam recadinhas ou acontecimentos do dia-a-dia. Quando perguntados se há outros tipos de diário, os alunos não citaram outras formas, como o diário de viagem o qual trabalharíamos na sequência didática.

Dessa forma, mostramos aos alunos outros exemplos de diário para que percebessem que ele não se presta a que nele se cole apenas figurinhas, se escrevam recadinhas, mas que também nele podemos registrar fatos importantes de nossas vidas, como o relato de uma viagem, em que colamos fotos, imagens que foram significativas naquele momento. Percebemos, assim, um maior interesse dos meninos no desenvolvimento das atividades.

Prosseguimos com a sequência didática na aula seguinte, apresentando a etapa capacidade de ação da linguagem. Nesse momento, apresentamos um diário de viagem encontrado no apostilado da escola no 8º ano.

Inicialmente, pedimos que os alunos passassem os olhos pelo texto e nos respondessem, baseados na figura e em outros detalhes, qual era o gênero textual em questão, o que imaginavam ser o conteúdo do texto, sobre o que o texto poderia estar falando. Muitos perceberam que se tratava de um diário de viagem, sobre o qual havíamos comentado nas aulas anteriores.

Em seguida, pedimos a leitura silenciosa do texto e solicitamos que, ao lerem, fossem grifando as palavras conhecidas, para depois reler e, assim, tentar entender as informações contidas no diário somente com as palavras grifadas. Isso porque tínhamos o intuito de valorizar o que o aluno já conhecia.

Ao desenvolverem essa atividade, alguns alunos comentaram que essa

estratégia ajudou bastante a leitura. Ao término da leitura, fizemos alguns questionamentos sobre o que haviam entendido do texto e entregamos uma atividade, que visava levantar informações sobre o conteúdo do texto, verificando a compreensão que tiveram com a leitura do mesmo.

Durante a correção da atividade, houve um momento em que um aluno percebeu que o personagem havia relatado o dia em que aconteceram os fatos apresentados na foto e prontamente o aluno relatou:

“-Ai! Esqueci de colocar no meu diário de viagem o dia em que viajei para Camboriú!”

É importante assinalar que, por meio da atividade de apresentação e leitura do diário de viagem, os alunos foram percebendo quais eram os componentes desse gênero e, comparando com sua produção inicial, foram explicitando o que haviam ou não haviam colocado em suas produções iniciais. Nesse aspecto, concluímos que a produção inicial se mostra importante, pois o aluno vai percebendo, durante o desenvolvimento da sequência didática, as características do gênero que está sendo trabalhado e pode, espontaneamente, iniciar as correções sobre a produção textual que realizou, antes de ser solicitado a fazer isso, como ocorreu em nossa pesquisa.

Na aula seguinte, iniciamos o trabalho explorando atividades que contemplavam a capacidade discursiva. O foco nesse módulo recai sobre o estilo e a forma do gênero. Nesse caso, a primeira atividade trabalhada foi uma atividade em que os alunos precisavam responder sobre o que já haviam aprendido até o momento em relação ao gênero diário. Foram propostas questões como: *Em relação a sua opinião inicial e, agora, após a leitura, você continua com a mesma opinião sobre um diário? O que diferencia um diário de outros textos? Diga outros lugares onde é possível escrever um diário; Por que*

o personagem escreveu esse diário? Para quem?

Percebemos, por meio das respostas dos alunos na atividade realizada, que a impressão inicial foi sendo desconstruída ao longo do trabalho, pois a imagem de que o diário é “coisa de menina”, passou a dar lugar a respostas:

“diário é onde podemos dizer coisas importantes sobre uma viagem”;

“é onde posso colar fotos legais, lugares que fui com minha família, amigos”;

“não só as meninas podem escrever um diário, mas, também os meninos”.

Na sequência, levantamos alguns questionamentos como - *Por que o personagem escreveu esse diário? Para quem? Em qual local?* a fim de levar os alunos a pensar o porquê havia sido escrito o texto estudado, quem escreveu, para quem, com qual finalidade e o local em que foi escrito. Pudemos explorar as condições de produção do texto. Os alunos foram percebendo que o gênero de viagem tem uma finalidade, pois foi escrito para mostrar aos colegas, à família, enfim, às pessoas próximas, uma viagem, um momento que foi significativo para o personagem. Esse momento permitiu discutir até mesmo a questão de que não são todas as pessoas que têm a oportunidade de viajar, conhecer lugares novos e o diário pode ser uma forma de compartilhar experiências vivenciadas.

Também destacamos o local em que o texto foi escrito. Salientamos que o material trouxe o gênero configurado em uma folha que parece de um caderno de anotações, de uma agenda, ou álbum, pois há a marcação da folha em espiral, que parece ter sido destacada de seu lugar original e apresenta-se com a página e foto coloridas e letra em forma manuscrita. Isso foi interessante para que os alunos percebessem que o local em que o texto é

escrito, o suporte do texto, é significativo, pois definimos ou diferenciamos um gênero de outro também por meio deste elemento.

Posteriormente, para uma revisão de vocabulário, achamos pertinente com a execução de atividades como *Match the Columns*, desafiar os alunos a descobrirem o significado das palavras que não sabiam e também fazê-los ler o texto novamente.

Nas atividades para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva, exploramos o uso de adjetivos e também o tempo verbal no passado, uma vez que são elementos linguísticos constituintes do gênero, conforme estudado previamente a elaboração da sequência didática. Na produção inicial dos alunos, houve dificuldade quanto ao uso desse tempo verbal, bem como a falta de adjetivos para qualificar as viagens descritas. Optamos, portanto, por focar esses dois aspectos nas atividades que dariam sequência ao trabalho.

Em uma das atividades pedimos que relacionassem os adjetivos que foram utilizados no texto para expressar o ponto de vista ou sentimento sobre alguém ou algo ocorrido na viagem. Em outra tarefa, solicitamos que marcassem as alternativas que indicassem os elementos presentes no texto sobre fatos que já haviam ocorrido, tais como verbos no passado e advérbios de tempo.

Procuramos, com as atividades trabalhadas nessa etapa, mostrar aos alunos a função do passado simples para esse gênero especificamente. Retomamos a leitura do texto inicial da sequência e levantamos alguns questionamentos em relação aos verbos utilizados no diário e o tempo em que eles se encontravam e porquê.

Os alunos conseguiram entender o uso do passado simples quando responderam que em um diário de viagem relatamos fatos que já aconteceram, por isso, usamos o passado simples. Também enfatizamos o uso recorrente de adjetivos, uma vez que quando falamos de algo, principalmente de uma

viagem, descrevemos os lugares, as pessoas, o clima, o nosso estado de espírito por meio de adjetivos. Foi muito significativa essa etapa, pois pudemos perceber que os alunos entenderam a razão do uso desses recursos linguísticos para a produção do gênero diário de viagem, ou seja, entenderam o verdadeiro uso dessas formas da língua, o passado simples e os adjetivos.

Ressaltamos aqui a diferença de abordagem quanto ao uso da forma da língua. Na abordagem tradicional, como a que se apresenta na proposta do material dos alunos, o tempo passado e os adjetivos presentes no diário parecem vagos para os alunos, pois as atividades não permitem associar as explicações que damos do seu uso com o que os alunos leram no texto. Mas, quando partimos da discussão do gênero e suas características, parece que o aluno é levado a observar o uso da forma da língua específica para aquele gênero e assim consegue ver a necessidade daquele tempo verbal e a importância do uso dos adjetivos para tornar as descrições da viagem mais significativas.

O aluno assimila melhor o uso da forma da língua no trabalho com gêneros textuais e sequência didática porque ele produziu um texto e, com correção do mesmo, ele percebe a necessidade do uso apropriado das formas da língua para produzir melhor aquele gênero.

Para a produção final, última fase da sequência didática, na qual é o momento que o aluno tem para rever o que produziu e fazer as correções necessárias, colocando em prática as noções e características do gênero apreendidas ao longo do trabalho, os alunos tiveram a oportunidade de retornar às suas produções iniciais e de verificar o que poderiam acrescentar e/ou alterar.

O trabalho tornou-se muito mais fácil do que a proposta inicial, pois o encaminhamento de toda a sequência didática permitiu que os alunos visualisassem as características (data, dia ou hora, o uso recorrente do tempo verbal no passado simples, a descrição dos elementos e pessoas

apresentadas na foto de que estavam escrevendo), a estrutura composicional do gênero diário. Os alunos mostraram-se mais seguros para refazer suas produções, uma vez que não houve tantos questionamentos como na fase inicial. Vejamos, agora, qual foi o resultado da segunda etapa nas produções dos dois alunos em foco. Colocamos as duas produções de cada um, a inicial e a final, para melhor visualização de seu desempenho.

Produção inicial 1:

In this day I was traveling for the beach. I stop in way for take photos. It is a beautiful place.

Produção final 1:

Saturday, December 12, 2010

In this day, I got up at 5:00 a.m. and I went to the beach in Guaratuba. I went to a longer way, but more beautiful. In the road, I stopped to eat something and I took photos. After, I took more photos. I arrived in Guaratuba at 2:00 p.m. I took a shower and went to walk.

Produção inicial 2:

I am in Beto Carreiro. It was wonderful. There were giraffes, leopards, birds and hippo. There were theater, montanha russa, beauty animals. Everybody was wonderful.

Produção final 2:

December, Friday

This day was really fun! I saw giraffes, lions, bears, leopards, beautiful birds and hippos.

Everybody was happy. The animals were beautiful and interesting. There were theater, dance, rollercoaster and other games. The giraffes were cute. I love giraffes. I went to the Island of Pirata. I enjoyed a lot with my family. The Beto Carreiro World is a wonderful park!

Com a revisão dos textos, os alunos acrescentaram alguns elementos

que foram destacados durante a realização da sequência didática, como a menção do mês e dia em que ocorreram os fatos, uma descrição mais detalhada da situação com o uso de adjetivos que expressam a opinião, a sensação dos alunos frente ao lugar em que estavam visitando e a ênfase no tempo passado dos verbos.

Com tal trabalho, os alunos puderam expor os seus textos, com as referidas imagens, aos demais colegas e também, alguns alunos, propuseram compartilhar com colegas de outros países, com os quais possuem contato virtual, as suas experiências de viagem. São oportunidades para trocar conhecimentos, informações e cultura que, muitas vezes, não podem ser vivenciadas por todos os jovens. Esse fato permitiu a reflexão crítica sobre as distintas posições sociais na sociedade, pois nem todos possuem condições financeiras para conhecer lugares novos.

Assim, pudemos perceber, com a elaboração e aplicação da sequência didática, que o trabalho com gêneros textuais se apresenta como uma alternativa significativa para o ensino/aprendizagem de língua inglesa. O desempenho do aluno é mais perceptivo, pois ele visualiza o funcionamento da língua, como ele é no gênero textual em questão.

5 Proposta do material didático x proposta baseada em gênero

Como já mencionado, um dos nossos objetivos nesse trabalho foi também comparar a proposta de trabalho, dentro da abordagem interacionista sociodiscursiva, com a apresentada no material dos alunos.

O texto escolhido foi um diário de viagem que está presente em uma apostila do 8º ano. A unidade em que ele se encontra, tem como título – *The birthday party in Melbourne*. Apresentam-se, inicialmente, descrições dos personagens do livro em que os alunos precisam relacionar com os seus

respectivos nomes. Na sequência, apresenta-se o texto para leitura com o seguinte enunciado – *Have a look at Archie's notes, souvenirs, photos and sketches from his trip to Melbourne, where he met his friend Mike and went to Roberta's birthday party.*

Como proposta de compreensão do texto, são apresentadas cinco perguntas que contemplam apenas a extração de informações, ou seja, basta o aluno voltar ao texto e verificar as respostas que se encontram explícitas: *Como Archie viajou de Camberra para Melbourne?, Como era o quarto de Archie?, Como foi a primeira aula de surf? Qual foi a coincidência inacreditável?*

Vemos que não há uma proposta de trabalho com o texto a fim de que o aluno perceba as características do gênero que vai ser apresentado como fizemos na sequência didática. Essa atividade é necessária para permitir que o conhecimento prévio do aluno, sobre o gênero que vai ser abordado, seja ativado por meio de seus componentes composicionais.

Em seguida, propõe-se uma atividade de *listening*. Há um diálogo entre dois personagens apresentados no diário de viagem e os alunos precisam marcar a opção correta.

Notamos que não há uma preocupação em evidenciar a que gênero pertence o texto apresentado. Não vemos o trabalho com as condições de produção do gênero - a sua função, onde foi escrito, quem escreveu, com qual finalidade. Não há ainda um trabalho com as capacidades discursiva e linguístico-discursiva do gênero, as quais permitem explorar a capacidade de compreensão implícita do aluno.

Posteriormente, apresenta-se um jogo de trilha que possui algumas frases para o aluno completar. Exige-se o conhecimento de aspectos gramaticais com frases descontextualizadas, ou seja, os alunos não entendem a razão do uso dos recursos linguísticos para a produção do gênero diário de viagem, não compreendem o verdadeiro uso das formas da língua enfocadas

no gênero apresentado.

No que tange à produção textual, percebemos que a escrita caracteriza-se como um produto, apenas como preenchimento de espaços, pois, na unidade, não é apresentada uma proposta para o desenvolvimento da produção textual do gênero em foco.

Assim, embora o manual do professor enfatize o trabalho com o gênero textual fundamental para “capacitar os alunos a atuarem como leitores críticos, que reconhecem e identificam os diferentes gêneros textuais com os quais entram em contato, a fim de poderem questionar e transformar a realidade que os cerca (...)”, isso não se concretiza nas propostas do apostilado. O texto figura apenas como mais um, entre tantos no material didático, para a leitura e preenchimento de questões e de exercícios gramaticais que não contemplam as condições de compreensão como leitor e de produção dos textos.

Já na sequência didática, tentamos contemplar esse aspecto levando à reflexão sobre os aspectos sócio-econômicos presentes no texto, ou seja, quando discutimos sobre quem pode realizar viagens, conhecer lugares diferentes e como tal gênero pode contribuir para a troca de informações, conhecimentos e vivências culturais. Desse modo, levamos os alunos a perceberem quais os elementos da língua que são mobilizados para a composição do gênero, que, por meio dos recursos linguísticos, é possível descrever, detalhar informações, provocar sentimentos. Nas atividades elaboradas, procuramos mostrar que os elementos gramaticais estão a serviço do gênero, que eles possuem uma função dentro daquela situação comunicativa, diferente do que o material didático propõe - exercícios com frases isoladas, apenas para preencher lacunas.

Assim, percebemos que os alunos assimilaram melhor a função dos recursos linguísticos apresentados no gênero textual diário de viagem, isto é, identificaram os recursos gramaticais encontrados nesse gênero, compreendendo que eles estão a serviço dos objetivos intencionais de quem

escreve, considerando-se as condições de produção de uma determinada situação de comunicação. Por isso, a produção final teve uma melhora considerável. Produziram um diário de viagem usando a forma da língua mais apropriada para o gênero, ao se apropriarem de algumas de suas características.

6 Considerações Finais

O presente estudo procurou descrever a aplicação de uma sequência didática produzida com o gênero diário de viagem dentro da perspectiva do interacionismo sociodiscursivo para se trabalhar os gêneros textuais e também comparar essa proposta de trabalho com a proposta apresentada no material do aluno.

Destacamos que essa foi uma primeira experiência e tentativa de se trabalhar com uma nova perspectiva para o ensino de língua inglesa. No entanto, tal experiência foi muito significativa para a professora, uma vez que pudemos perceber como os alunos se envolvem e se preparam melhor para a produção textual de modo a assimilarem mais o uso da forma da língua.

Acreditamos também que essa experiência foi significativa para os alunos, pois as atividades os levaram a compreender melhor o gênero diário de viagem. Na medida em que o trabalho foi sendo desenvolvido, notamos que os alunos foram percebendo as características do gênero, os seus componentes e a linguagem apropriada para a sua produção.

O que podemos constatar com esse contato com o trabalho com gêneros textuais dentro da perspectiva adotada é que se apresenta como uma alternativa significativa para o ensino/aprendizagem de língua inglesa. Os alunos aprendem a comunicar informações e ideias, de acordo com um propósito comunicativo e por meio de formas apropriadas a contextos específicos. O trabalho com gênero textual desenvolve a capacidade do aluno

de reconhecer e compreender diferentes tipos de textos e atuar nas diferentes atividades sociais que a eles se relacionam, bem como usar o discurso apropriado. O que por ora deixou de ser trabalhado, ou, melhor explorado, constitui-se estímulo para futuras experiências que visem à busca de alternativas significativas para repensar e agir para a melhoria do ensino-aprendizagem de língua inglesa.

Referências

ARNOLD, S.B.T. Produção escrita, pluralidade cultural: língua estrangeira no ensino fundamental. In: *Centro de referência virtual do professor –SEE-MG*, 2005. Disponível

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/documentos/op/ef/linguaestrangeira/2010-08/op-ef-le-36.pdf. Acesso junho/2011.

AZEVEDO, I.M; CORDEIRO, G.S. O interacionismo sociodiscursivo: como trabalhar com sequências didáticas e analisar as produções dos alunos de narrativas de aventuras de viagem. In: *CALIDOSCÓPIO*. Vol. 2, n.2, jul/dez 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. In: MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. (Org.). Trad. A. R. Machado [et. al.]. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. A. R. Machado & P. Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBERALLI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M. C. M. (Org).

A formação do professor como um profissional reflexivo. São Paulo, EDUC. Coleção Faces da Linguística Aplicada, 2005.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da rede pública de Educação Básica do Estado do Paraná.* Curitiba, 2006.

RODRIGUES, R.H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates.* São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SZUNDY, P.T.C.; CRISTOVÃO, V.L.L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.8, n.1, 2008.