



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARLENE APARECIDA FERRARINI

**O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FADAS DIDATIZADO
PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA
INGLESA**

Londrina

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARLENE APARECIDA FERRARINI

**O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FADAS DIDATIZADO
PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA
INGLESA**

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

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

Londrina

2009

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F375g Ferrarini, Marlene Aparecida.
O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de
produção escrita em língua inglesa / Marlene Aparecida
Ferrarini. – Londrina, 2009.
170 f. : il.

Orientador: Vera Lúcia Lopes Cristovão.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) –
Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos
da Linguagem, 2009.
Bibliografia: f. 151-153.

1. Gêneros textuais – Teses. 2. Interacionismo

MARLENE APARECIDA FERRARINI

**O GÊNERO TEXTUAL CONTO DE FADAS DIDATIZADO
PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA
INGLESA**

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Telma Nunes Gimenez
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Paula Tatiane Carréra Szundy
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Londrina, ____ de _____ de 2009.

DEDICATÓRIA

*Dedico a pesquisa ao meu avô
Ernesto Ferrarini (in memoriam).
Seu incentivo e apoio desde o início de
minha vida escolar trouxeram-me até aqui.
Saudades.*

AGRADECIMENTOS

À Deus pelas bênçãos e graças.

À Prof^a Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão por orientar e desempenhar múltiplos papéis constitutivos de sua personalidade acolhedora - orientadora, companheira, professora, amiga, conselheira.

Ao meu esposo, Claudir, e meus filhos, Daniel e Maria Rita; pelo incentivo, apoio e paciência.

À Madalena, minha mãe, pelo cuidado e carinho com meus filhos.

À Helena, minha avó, por todas as orações.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pelas reflexões provocadas por suas aulas.

Aos membros da banca de qualificação, professoras doutoras Telma Nunes Gimez e Paula Tatiane Carréra Szundy, por suas sugestões e questionamentos que certamente contribuíram para o enriquecimento deste trabalho, e por aceitarem compor a banca de defesa.

Ao grupo do projeto de Extensão Universitária Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas para Educação Básica (NAP/UEL), em especial aos amigos Vera, Célia, Ana Paula e Lucas, pelos momentos de concordância e/ou conflito nas discussões sobre materiais didáticos.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, pelas opiniões e reflexões conjuntas, pelo carinho e incentivo de todos.

Aos alunos, participantes da pesquisa, por terem sido meus companheiros nessa jornada.

À direção da escola Valdir Umberto de Azevedo, por permitir e apoiar a pesquisa.

Às minhas amigas e colegas de trabalho Mônica, Valdirene e Sonia, por se empenharem para me ajudar em tantos momentos.

Ao professor Aluysio Fávaro, pela revisão final do trabalho.

*Não sei... Se a vida é curta
ou longa demais pra nós,
mas sei que nada do que vivemos
tem sentido, se não tocamos o coração das pessoas.
(Cora Coralina)*

FERRARINI, Marlene Aparecida. **O Gênero Textual Conto de Fadas Didatizado para o Ensino de Produção Escrita em Língua Inglesa**. 2009. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina 2009.

RESUMO

O interacionismo sociodiscursivo defende que os materiais didáticos devem ser construídos com base em gêneros textuais e serem organizados em sequências didáticas. Partindo desse pressuposto, um material foi elaborado para viabilizar a ação de linguagem (re)contação de conto de fadas didatizado na modalidade escrita, em escola pública de ensino fundamental. O objetivo geral da pesquisa é investigar a adequação dessa sequência didática e dos resultados alcançados na produção escrita do gênero de texto conto de fadas didatizado. Os objetivos específicos são: a) analisar as atividades da sequência didática quanto às capacidades de linguagem que se propõem mobilizar; b) analisar as atividades da sequência didática quanto à adequação aos princípios do ISD para produção escrita; c) verificar a adequação das produções escritas em relação às categorias da ficha de constatação do material dos alunos (23 produções iniciais e finais); d) analisar as versões de produções de três alunos quanto à adequação à ação de linguagem pretendida (produção inicial, duas revisões e produção final). As análises da sequência didática tomaram por base as capacidades de linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) e critérios para elaboração/avaliação de sequências didáticas (CRISTOVÃO, 2009). A investigação das produções escritas foi feita primeiramente de acordo com a lista de constatação do material didático. Em seguida, a segunda análise tomou por base as categorias levantadas no modelo didático do gênero conto de fadas didatizado (FERRARINI, 2008) e categorias de análise de erros (FIGUEIREDO, 2001). Os resultados da investigação permitem concluir que a maior parte das atividades do material se mostrou adequado. A primeira análise das produções escritas revelou maior grau de inadequação na categoria sequências narrativas. A segunda análise demonstrou que duas das três produções finais analisadas tiveram sucesso na ação de linguagem objetivada.

Palavras-chave: Sequência didática. Produção de texto. Gênero textual. Conto de fadas didatizado.

FERRARINI, Marlene Aparecida. **The Textual Genre Short Fairy Tale for the Teaching of Written Production in English Language**. 2009. 170 f. Dissertation (Master's degree in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2009.

ABSTRACT

The sociodiscursive interactionism assumes that didactic material has to be grounded on textual genres and has to be organized in didactic sequences. Considering this a didactic material was built to be the basis of the language action (re)telling a short fairy tale in the written way, in public school of fundamental teaching. The goal of this research is to investigate the adequacy of this didactic sequence and the results reached in the textual production of short fairy tales. Its specific aims are to: a) analyze the didactic sequence activities in order to observe the language capacities in it; b) analyze the didactic sequence to observe its adequacy to the sociodiscursive interactionism principles about written production; c) verify the adequacy of the written production in relation to the didactic sequence check list (23 initial and final productions); d) analyze the versions of three students written productions in relation to the intended language action (an initial production, two rewritings and a final production). The analyses of the didactic sequence were grounded on the language capacities (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004) and criteria to produce/evaluate didactic sequences (CRISTOVÃO, 2009). The written production analysis was firstly done according to the didactic sequence check list. Then, the second analysis was grounded on the categories of the genre didactic model (FERRARINI, 2008) and analysis of errors categories (FIGUEIREDO, 2001). The results of the didactic sequence analysis allow the conclusion that the activities were mostly adequate. The analysis of the written productions using the check list showed a high level of inadequacies in narrative sequences. The second analysis demonstrated that two of the three final written productions were successful in the chosen language action.

Key words: didactic sequence, written production, textual genre, short fairy tales.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Capacidades de linguagem, conhecimentos e operações de base ...	38
Quadro 2	Escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas que subjazem às SDs	41
Quadro 3	Planilha para análise de material didático (CRISTOVÃO, 2009) ...	42
Quadro 4	Níveis de análise	46
Quadro 5	As representações dos mundos físico e social/subjetivo (FERRARINI, 2008)	48
Quadro 6	O plano textual global dos CFs (FERRARINI, 2008, p. 266)	49
Quadro 7	Sequências, Representações e Fases correspondentes (MACHADO, 2004, p. 21)	50
Quadro 8	A distribuição de fases da sequência narrativa (FERRARINI, 2008, p. 269)	50
Quadro 9	Tipos de discurso	53
Quadro 10	As unidades que indicam a conjunção ou a disjunção do mundo discursivo (FERRARINI, 2008, p. 268)	53
Quadro 11	Unidades que indicam implicação	54
Quadro 12	A voz do narrador (FERRARINI, 2008, p. 271)	57
Quadro 13	Léxico referente aos temas	57
Quadro 14	Atividades para produção escrita em Stanley (2003)	60
Quadro 15	Visão de aprendizagem e noção de erro	64
Quadro 16	Objetivos, perguntas de pesquisa e dados	77
Quadro 17	O perfil do aluno em relação às capacidades de linguagem que possuem	79
Quadro 18	Duração da coleta de dados	82
Quadro 19	Dados, instrumentos e procedimentos de análise	87
Quadro 20	Análise das CL nas atividades da SD	87
Quadro 21	Categorias para análise da SD	89
Quadro 22	Categorias de análise para a produção inicial e final	90
Quadro 23	Critérios para avaliação das versões das produções escritas	93
Quadro 24	Critérios para análise de erros	94

Quadro 25	CL na apresentação da situação de comunicação	98
Quadro 26	CL no módulo 1	99
Quadro 27	CL no módulo 2	100
Quadro 28	CL no módulo 3	101
Quadro 29	Resumo das CL	102
Quadro 30	Análise da ação de linguagem	103
Quadro 31	Análise da pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino	105
Quadro 32	Análise do contexto de produção do gênero textual e contexto de aprendizagem	106
Quadro 33	Análise do uso de textos sociais	107
Quadro 34	Análise dos tipos de comparações construtivas	109
Quadro 35	Análise da progressão em espiral	110
Quadro 36	Análise da complexidade da tarefa	111
Quadro 37	Análise do uso de recursos pedagógicos para mediação	112
Quadro 38	Análise do processo colaborativo e método indutivo	113
Quadro 39	Análise do MDG	114
Quadro 40	Análise geral das produções iniciais pela lista de constatação	118
Quadro 41	Análise geral das produções finais pela lista de constatação	120

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Produção escrita em SDs	61
Figura 2	Número da lista de chamada da escola dos alunos que tiveram suas produções escritas analisadas e não analisadas	85
Figura 3	Plano global da SD	105
Figura 4	Imagens do trabalho realizado	150

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Quantidade de produções analisadas	86
Gráfico 2	CL nas atividades da SD	102
Gráfico 3	Adequação das atividades da SD	115
Gráfico 4	Inadequações nas versões de produção escrita da aluna número 23 ...	127
Gráfico 5	Inadequações nas versões de produção escrita da aluna número 19 ...	133
Gráfico 6	Inadequações nas versões de produção escrita do aluno número 02 ...	138

LISTA DE ABREVIATURAS

CA	Capacidade de ação
CD	Capacidade discursiva
CF	Conto de fadas
CFD	Conto de fadas didatizado
CL	Capacidade de linguagem
CLD	Capacidade lingüístico-discursiva
MDG	Modelo didático de gênero
SD	Sequência didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 CONTEXTUALIZAÇÃO	22
1.1 OS CONTOS DE FADAS	22
1.2 RELATO DE PESQUISAS REALIZADAS	26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA	29
2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)	29
2.1.1 Ação de linguagem, atividade de linguagem e gêneros textuais	30
2.1.2 Gêneros como objeto e/ou instrumento	32
2.1.3 O modelo didático de gênero	35
2.1.4 Capacidades de linguagem	37
2.1.5 Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva do ISD	39
2.1.6 Sequência didática	40
2.2 O MODELO DE ANÁLISE DE TEXTO DO ISD	45
2.2.1 A identificação das condições de produção	47
2.2.2 A análise de nível organizacional	48
2.2.2.1 O plano global dos textos e das sequências	48
2.2.2.2 Tipos de discurso	52
2.2.2.3 Mecanismos de coesão nominal e conexão	55
2.2.3 A análise do nível enunciativo	56
2.2.3.1 Os índices de inserção de vozes	56
2.2.4 A análise do nível semântico	57
2.3 PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA	58
2.3.1 Os erros e os instrumentos para avaliação de textos	64
2.3.2 Parâmetros para avaliação de textos	69
2.3.3 Retextualização	71
3 METODOLOGIA	74
3.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA	74

3.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA	76
3.3 O CONTEXTO DE USO DA SD E DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	77
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA	79
3.4.1 Os alunos	79
3.4.2 A professora-pesquisadora	80
3.5 A COLETA DE DADOS	81
3.5.1 As produções escritas	82
3.5.2 A sequência didática	82
3.5.3 Critérios para a escolha das produções	85
3.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	86
3.6.1 Instrumentos e procedimentos de análise da SD	87
3.6.2 Os instrumentos de análise dos textos dos alunos	90
3.6.3 Os critérios para a análise quantitativa	90
3.6.4 Os critérios para análise qualitativa	92
4 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	96
4.1 ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	97
4.1.1 Atividade de apresentação da situação de linguagem	97
4.1.2 Atividades de exploração da organização textual	99
4.1.3 Atividades de exploração dos recursos linguísticos	100
4.1.4 Atividades de reescrita/revisão/produção final	101
4.2 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM RELAÇÃO AOS PRESSUPOSTOS QUE A EMBASAM	103
4.2.1 Ação de linguagem	103
4.2.2 Pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino	105
4.2.3 Contexto de produção do gênero textual e contexto de aprendizagem	106
4.2.4 Uso de textos sociais	107
4.2.5 Tipos de comparações construtivas	109
4.2.6 Progressão em espiral	110
4.2.7 Complexidade da tarefa	111
4.2.8 Uso de recursos pedagógicos para mediação	112
4.2.9 Processo colaborativo e método indutivo	113
4.2.10 Modelo didático do gênero	113

4.2.11 Adequação das atividades da SD	115
5 A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS	117
5.1 ADEQUAÇÃO ÀS CATEGORIAS DA LISTA DE CONSTATAÇÃO	117
5.1.1 Análise geral das produções iniciais	118
5.1.2 Análise geral das produções finais	119
5.2 ANÁLISE DAS TRÊS PRODUÇÕES ESCOLHIDAS	122
5.2.1 Análise das versões das produções da aluna número vinte e três ...	122
5.2.2 Análise das produções da aluna número dezenove	128
5.2.3 Análise das produções do aluno número dois	134
5.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS TEXTOS DOS TRÊS ALUNOS ...	139
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	151
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

Minha pesquisa¹ está voltada à investigação dos resultados alcançados com a aplicação de uma sequência didática² (SD). O que busquei com a aplicação desse material, de modo geral, foi a produção escrita do gênero de texto conto de fadas didatizado (CFD).

Como professora da rede pública de ensino há 16 anos, 10 como professora com contrato temporário, tive a oportunidade de trabalhar na maior parte das escolas estaduais de ensino fundamental e médio do município de Cambé, norte do Estado do Paraná. Essa experiência me fez conhecer diversos livros didáticos adotados por essas escolas. Por vezes, também trabalhei sem livro para os alunos, quando, então, procurei articular recortes de vários materiais para, ao mesmo tempo, contemplar o planejamento de conteúdos (direcionado ao ensino de gramática) e suprir a falta de material. Alguns exemplos comuns de atividades de produção escrita nesses materiais eram: preenchimento de lacunas, repetição de estruturas gramaticais após modelo dado, produção de frases com léxico estudado, etc.; ou seja, atividades que não priorizam a situação de ação da linguagem, mas a estrutura da língua.

Com a fixação em uma única escola³, a inquietação quanto à falta de material didático adequado ganhou força. Essa preocupação levou-me a analisar a transposição didática implementada, em um material de ensino disponível no mercado, em minha monografia de especialização (FERRARINI, 2004). Essa experiência provocou reflexões sobre o tratamento dado ao material didático em meu contexto de ensino, uma vez que um objetivo pessoal, com tal estudo, era escolher um livro didático diferente do adotado pela escola naquele momento. O resultado prático foi o abandono do material antigo e a não-adoção do livro analisado. Assim, a presente pesquisa tem sua gênese em uma insatisfação com o material didático inadequado ao contexto de ensino do qual faço parte.

¹ Usar a primeira pessoa foi uma escolha motivada pelo tipo de pesquisa realizada, no entanto, esta escolha não deve deixar parecer que ignoro o caráter coletivo deste trabalho.

² Material didático organizado por módulos, este conceito será abordado posteriormente.

³ Na escola atual estou há seis anos desde que assumi os padrões de Língua Inglesa e Portuguesa do concurso para professores da rede estadual de ensino em 2003.

Minha busca pelo material didático adequado encontrou respaldo no Projeto de Elaboração de Material Didático para o Ensino de Inglês na Escola Pública, ofertado pelo NAP/UEL⁴. Nesse projeto de extensão, professores de várias escolas se reuniam para produzir SDs baseadas nos princípios do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART, 1999) e nos estudos sobre transposição didática de gêneros textuais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A SD, que será analisada neste estudo, foi elaborada para ser aplicada na sexta série⁵ do ensino fundamental. A aplicação desse material levou-me a perceber uma diferença significativa em relação às atividades de produção escrita propostas nos livros didáticos e realizadas pelos meus alunos nos anos anteriores. Desse modo, a investigação sobre a SD e os textos produzidos pelos alunos se fez necessária e, com meu ingresso na pós-graduação, ganhou um espaço oficial para pesquisa.

Os estudos que realizei, nas disciplinas cursadas como aluna especial ou regular do programa de pós-graduação, contribuíram para que eu construísse conhecimentos e/ou discutisse posturas. Algumas disciplinas como: Materiais Didáticos, Gêneros Textuais e Ensino de Língua Estrangeira, Texto e Imagem na Escola, O Ensino de Língua Estrangeira na Contemporaneidade e Estudo Avançado sobre o tratamento dispensado à questão raça/etnia em materiais didáticos proporcionaram reflexões nas quais pude relacionar os referenciais teóricos abordados à SD produzida; as disciplinas Modelos e Práticas Reflexivas na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras e Políticas Educacionais e Ensino de Língua Estrangeira proporcionaram reflexão sobre as formações possíveis quando o objetivo é (re)pensar as práticas do professor e o papel político inerente à profissão de educador. Além dessas e de outras disciplinas, os diversos eventos nos quais tive oportunidade de participar incentivaram-me à produção e publicação de artigos sobre SDs.

Com as oportunidades descritas no parágrafo anterior observei que vários autores se debruçaram sobre a questão do material didático de língua estrangeira, analisando, sobretudo, o livro didático. Pesquisas desenvolvidas nessa área

⁴ O Projeto de Extensão Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas para a Educação básica (NAP/UEL) teve início em abril de 2004 e término em 31/03/2007. O projeto esteve sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Denise Ortenzi durante o primeiro ano e da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão durante os dois últimos anos. A proposta foi de autoria das duas docentes.

⁵ Ou sétimo ano. Optei pela nomenclatura antiga, pois em 2007 ainda a usávamos na escola.

tomaram como objeto de estudo aspectos diversos constitutivos do tema. Sirvam como exemplo, apenas a título de ilustração: a análise de tipos de exercícios propostos em quatro livros de língua inglesa (TICKS, 2005); a relação da linguística aplicada com a sala de aula e, por sua vez, o livro didático como porta-voz de pesquisas e o professor como consumidor dessas (CORACINI, 1999a, 1999b); a avaliação de SDs produzidas para serem usadas no Programa de Correção de Fluxo do Paraná (CRISTOVÃO, 2001). A atenção frequentemente dirigida ao material didático parece ter sua causa na preocupação de pesquisadores e professores com a adequação do ensino de língua estrangeira às necessidades da atualidade e de diversos contextos de ensino.

Outro aspecto que julgo importante mencionar é o processo de implantação das Diretrizes para Língua Estrangeira do Estado do Paraná que aconteceu quase que simultaneamente a minha participação no projeto de extensão para produção de material didático. As discussões, na escola, para elaboração do documento e sua posterior implantação apontavam para uma visão de língua que não se aproximava da que orientava à prática que eu havia adquirido ao longo dos anos. A proposta no documento parecia aproximar-se dos materiais elaborados no projeto de extensão à medida que apontava uma visão de língua enquanto discurso. Assim, mais este aspecto foi somado ao processo de reflexão sobre materiais didáticos.

A presente pesquisa tem, então, sua justificativa na necessidade de estudos sobre o ensino de Língua Inglesa no contexto em que atuo (escola pública de ensino fundamental) a partir de uma SD na qual o gênero de texto CFD é tomado como instrumento para a produção escrita. Na busca por conhecimentos que apontem aspectos referentes à viabilidade e/ou inviabilidade da produção escrita, da forma como foi conduzida, e para adequação do material didático envolvido em tal processo, esta pesquisa apresenta os seguintes objetivos:

- Analisar as atividades da SD quanto às capacidades de linguagem que se propõem a mobilizar;
- Analisar as atividades da SD quanto à adequação aos princípios do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para produção escrita;
- Verificar a adequação das produções em relação à ficha de constatação do material dos alunos;

- Analisar as versões de produção de três alunos (produção inicial, duas revisões e produção final) quanto à adequação à ação de linguagem (pretendida).

No intuito de alcançar os objetivos propostos eu me vali das seguintes perguntas que guiarão esta pesquisa:

1. As atividades da SD estão voltadas à mobilização de capacidades de linguagem?
2. As atividades da SD são adequadas aos princípios do ISD para produção escrita?
3. As produções escritas analisadas demonstram adequação aos critérios da lista de constatação do material dos alunos?
4. As produções escritas analisadas demonstram adequação à ação de linguagem pretendida?

Para que a busca por respostas às perguntas de pesquisa fosse delineada, organizei o presente trabalho em seis capítulos: um de contextualização, um teórico, um de metodologia, dois de análise e um de conclusão.

O primeiro capítulo ocupa-se em contextualizar os contos de fadas (CFs), bem como fazer um relato de pesquisas realizadas com esse gênero e discutir o uso pedagógico do gênero.

O capítulo dois explicita os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a pesquisa. Em um primeiro momento, apresento os conceitos-chave do ISD, bem como o modelo de análise de texto proposto por Machado e Bronckart (prelo). Este é exemplificado com o gênero CFD, a partir de dados reunidos em seu estudo (FERRARINI, 2008). Na sequência, o capítulo traça considerações sobre a produção escrita em língua inglesa, os erros e os instrumentos para avaliação de textos, parâmetros para avaliação de textos e retextualização.

O capítulo três preocupa-se em conceituar a pesquisa, descrever os participantes, os dados e sua coleta, bem como os critérios e instrumentos usados para a análise dos dados.

Os capítulos quatro e cinco ocupam-se da análise e discussão, respectivamente, da SD e das produções escritas. A SD é analisada quanto às capacidades de linguagem presentes nas atividades e quanto aos princípios do ISD

para produção escrita. Das produções escritas são analisadas vinte e três produções iniciais e finais com o objetivo de verificar a adequação dos textos aos critérios da lista de constatação do material dos alunos. Uma segunda análise é feita em três conjuntos (de três alunos) de produções escritas (produção inicial, duas revisões e produção final); esta busca verificar a adequação dos textos à ação de linguagem pretendida.

Por último, faço as considerações finais, tomando por base a investigação realizada e as reflexões possibilitadas pela pesquisa.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO

Com o objetivo de organizar este trabalho de forma a contextualizar a pesquisa, passo, no momento, a uma breve explanação sobre o gênero focado: o CF. Em seguida, faço um relato de pesquisas realizadas com o gênero textual e busco discutir o uso pedagógico do gênero, bem como relacionar as discussões com minha pesquisa apontando semelhanças e diferenças.

1.1 OS CONTOS DE FADAS

Os CFs nasceram para falar a adultos muito antes dos autores consagrados desse gênero adaptá-los ao universo infantil. Coelho (1987, p. 17) afirma que “os vestígios mais remotos [...] remontam a séculos antes de Cristo e provêm de fontes orientais e célticas”. Segundo Coelho (1985), a partir da Idade Média os contos foram assimilados por textos de fontes europeias, pelo trabalho de autores que os coletaram da memória do povo. Charles Perrault, na França, século XVII, foi o primeiro deles; contudo, só a partir de sua terceira adaptação ele manifesta a intenção de produzir literatura para crianças. Alguns de seus contos bastante difundidos são: A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho, O Gato de Botas, A Gata Borralheira, O Pequeno Polegar.

Os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm, Alemanha, século XVIII, “recolhem da memória popular antigas narrativas maravilhosas, lendas ou sagas germânicas, onde se mesclam relatos das mais diversas fontes” (COELHO, 1987, p. 73). Alguns dos contos mais conhecidos desses autores são: Os sete anões e a Branca de Neve, O Chapeuzinho Vermelho, A Gata Borralheira, O Corvo. Outro escritor de destaque é Hans Christian Andersen que, vinte anos após os irmãos Grimm, publicou tanto contos coletados da literatura popular nórdica como de sua própria autoria; o autor é consagrado hoje como o verdadeiro criador da literatura infantil. Alguns de seus contos são: A roupa nova do Imperador, A pequena vendedora de fósforos, A sereiazinha.

Coutinho e Coutinho (2004, p. 184) afirmam que o CF é uma das partes da literatura oral mais bem aceita universalmente. Os autores ressaltam como característica marcante do gênero: “[...] sempre o bem é vitorioso e os mais fracos [...] acabam vencendo”.

Segundo Zilberman (1982) o esquema narrativo dos CFs clássicos se apresenta de seguinte forma: a) na situação inicial as dificuldades materiais do personagem são apresentadas; b) no desenvolvimento da ação, o cotidiano é alterado pela interferência do elemento mágico, o que permite a emancipação do herói e o clássico final feliz na resolução e na situação final; c) as personagens são planas, geralmente poucas e sem complexidade psicológica, na maioria, jovens em idade de casar; d) as qualidades físicas ou morais são nítidas em cada personagem; e) as expressões genéricas do tipo: “era uma vez”, “há muito tempo”, “num certo dia” e “num lugar distante” confirmam fato de o tempo e o espaço ser indeterminados nesse gênero.

Saito (2005) explicita características desse gênero ao traçar um modelo didático⁶ para CFs em espanhol. Segundo a autora, o pretérito é o tempo verbal predominante, bem como a presença de: título, fases da sequência narrativa⁷, presença de objetos ou seres mágicos, tempo e espaço imprecisos, personagens comuns (príncipes, princesas, fadas, etc.).

Por todas as suas características, os CFs são usados em diversos contextos das mais variadas formas. De acordo com Bettelheim (2002), esse gênero textual é material de pesquisa para várias áreas do conhecimento como: a psicológica, a folclórica, a linguística e a literária. Coelho (1985) corrobora a afirmação do autor, pois quando tece considerações sobre a origem dos CFs, afirma

Estudiosos [...] pertencentes às mais diversas áreas de pesquisa (Filologia, Lingüística, Folclore, Etnologia, Antropologia, História, Literatura, Pedagogia, etc.) têm tentado descobrir os misteriosos caminhos seguidos por essa Literatura Popular que, vinda da origem dos tempos, chegou até nós (COELHO, 1985, p. 4).

Bettelheim (2002), em sua análise psicanalítica, enfatiza o conceito bem em contraposição a mal próprio do gênero CF. O autor apresenta as seguintes

⁶ O modelo didático de gênero reúne suas características constitutivas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Esse conceito será mais bem explicitado posteriormente.

⁷ Segundo Bronckart (1999), as fases da sequência narrativa são: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final. Estas serão retomadas mais adiante.

afirmações a esse respeito: a) o mal é tão onipresente quanto a virtude, a dualidade coloca o problema moral e propõe a luta para resolvê-lo; b) o mal é atrativo, pois é representado pelo poder dos personagens que o encarnam e, por vezes, conquistam uma vitória provisória; c) a percepção da moral se dá pela identificação da criança com o herói em suas lutas e vitórias, tornando a virtude mais atrativa; d) o fato de o malfeitor ser punido no final da história é um fator, ainda que limitado, de intimidação; e) as lutas interiores e exteriores despertam no leitor sentimentos de moralidade; de maneira implícita é perceptível que o herói luta e triunfa e que o crime não compensa; f) os contos transmitem à criança a mensagem segundo a qual lutar contra dificuldades graves é intrínseco à existência humana e que não se deve deixar intimidar em face dos obstáculos. As afirmações do autor enfatizam o potencial formativo do gênero.

Bettelheim (2002), enfatiza, também, que além de literário o CF é obra de arte e por isso seu significado será diferente para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em diferentes momentos de sua vida. Coelho (1987) corrobora a opinião do autor quando afirma que o homem vem sendo seduzido pelas narrativas que, desde sempre, lhe falam da vida a ser vivida ou da própria condição humana, ou seja, ao ler um CF o leitor se depara com uma problemática existencial de outros e a reelabora para si. Bettelheim (2002, p. 25) enfatiza, ainda, que um CF “pode ter um significado importante tanto para uma criança de cinco anos como para um adolescente de treze, embora os significados pessoais possam ser completamente diferentes”. O autor exemplifica essa afirmação usando o CF João e Maria. Segundo ele, o conto discute o empenho infantil em agarrar-se aos pais e a necessidade de transcender a oralidade, simbolizada pela fascinação com a casa de biscoitos. Dessa forma, o CF oferece, a uma criança pequena, segurança sobre seus medos e ansiedades, uma vez que João e Maria se saem vitoriosos no final e sua inimiga, a bruxa, é derrotada. A esse respeito o autor afirma:

[...] a ansiedade da separação – o medo de ser desamparado – e o medo de morrer de fome, incluindo a voracidade oral, não são restritos a um período do desenvolvimento. Tais medos ocorrem em todas as idades no inconsciente, e assim este conto também tem significado e provê encorajamentos para crianças muito mais velhas. De fato, a pessoa mais velha pode achar bem mais difícil admitir conscientemente seu modo de ser desamparada pelos pais, ou de encarar a sua voracidade oral: e isso é mesmo uma razão a mais para deixar o conto de fadas falar a seu inconsciente, dar corpo as

suas ansiedades inconscientes e aliviá-las, sem que isto nunca chegue ao seu conhecimento consciente (BETTELHEIM, 2002, p. 24).

O autor exemplifica com o caso de uma moça que se deixou dominar pelo irmão mais velho na infância. Essa jovem era fascinada pelo CF João e Maria, pois por meio dele ela percebia que os irmãos do CF voltavam para casa seguindo o caminho de pedrinhas feito por João e isso a incentivava a continuar se apoiando no irmão. Entretanto, na adolescência passou a se ressentir da dependência; então, nesse momento de sua vida, a leitura do conto “[...] disse ao seu inconsciente que seguir a liderança de João levava-a de volta, e não adiante [...]” (BETTELHEIM, 2002, p. 24). Outro fator significativo foi Maria ter derrotado a bruxa e conseguido a independência para ambos no final, embora João fosse o líder no início do conto. O autor relata que quando adulta essa mulher entendeu que o conto livrara-a da dependência de seu irmão, convencendo-a de que uma dependência primária em relação a ele não necessitava interferir no domínio posterior dela.

Bettelheim (2002) explica que o motivo central dos CFs Branca de Neve e Rapunzel é a garota pré-adolescente cuja mãe ciumenta não permite a existência independente – simbolicamente representada pela madrasta que tenta destruir Branca de Neve e pela bruxa que tranca Rapunzel na torre quando ela atinge a idade de doze anos. O autor explica que o primeiro CF, para uma garota de cinco anos cuja mãe era fria e distante, trouxe segurança porque a personagem, apoiando-se em homens (os anões e o príncipe), encontrou seu final feliz. Assim, a garota apoiando-se no pai encontrou “solução para o impasse existencial em que a falta de interesse de sua mãe a projetara” (BETTELHEIM, 2002, p. 25). No caso de Rapunzel, o autor dá como exemplo a avó que cuidava do neto, ficava com ele a maior parte do tempo, tinha problemas de saúde e precisaria ficar hospitalizada. A mãe estava fora a maior parte do tempo a trabalho e na família não havia pai. No caso, a segurança oferecida pela mãe substituta, provendo todo o necessário para a sobrevivência na torre, um comportamento, normalmente considerado como negativo e egoísta, foi capaz de ter um significado muito positivo para um garoto, nessa circunstância específica. O fato de Rapunzel achar no próprio corpo – as tranças – meio para escapar de sua condição levou ao garoto segurança em razão de ele poder, também, encontrar soluções em si mesmo. O autor enfatiza que os exemplos expostos ajudam

[...] a demonstrar que os contos de fadas têm grande significado psicológico para crianças de todas as idades, tanto meninas quanto meninos, independente da idade e sexo do herói da estória. Obtém-se um significado pessoal rico, já que a criança lida com diferentes problemas, um de cada vez (BETTELHEIM, 2002, p. 25-26).

Em suma, concordo com o autor e considero que o gênero CF tem potencial para atuar como instrumento para a formação do indivíduo para além dos objetivos pedagógicos normalmente estabelecidos na escola.

Os CFs que fizeram parte da SD, que será analisada neste estudo, receberam a denominação de contos de fadas didatizados (CFD) ou reduzidos, pois eles já haviam passado por um processo de redução para se adequarem à proposta pedagógica estabelecida no *site* educacional do qual faziam parte. Contudo, percebi que o essencial do conteúdo foi mantido e, para que os textos fossem reduzidos, o foco foi colocado na ação dos personagens. Assim, observei na estrutura geral do texto a omissão de diálogos e de descrição detalhada de ambientes e personagens (FERRARINI, 2008). Quando analisa os elementos estruturais de contos dos irmãos Grimm, Coelho (1985) ressalta que a repetição, a simplicidade da problemática e da estrutura narrativa são elementos básicos. A autora apresenta como constantes nos CFs: a onipresença da metamorfose, o uso de talismãs, a força do destino, o desafio do mistério e do interdito, a reiteração dos números, a magia e divindade e os valores ideológicos, entre outros. Vários destes elementos comumente encontrados no gênero apareceram nos CFD que analisei (FERRARINI, 2008).

Após as reflexões sobre os CFs passo, neste momento, ao relato de pesquisas realizadas usando esse gênero textual em variados contextos de ensino tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

1.2 RELATO DE PESQUISAS REALIZADAS

Considerável número de pesquisas têm sido realizadas com base no gênero CF, a maior parte observando possibilidades de uso pedagógico do gênero. Para citar algumas em língua portuguesa, inicio com a exposição feita por Gagliardi e Amaral (2001), que propõem uma SD para o ensino de produção textual do gênero CF. O material didático construído pelas autoras apresenta, de forma gradual, as

características do gênero, em linguagem diretamente dirigida ao aluno. Assim, os alunos vão construindo as partes de seu texto (escolha de título, personagens, espaço, etc.) à medida que vão lendo CFs e (re)conhecendo as características presentes; ao final, a produção toda é revisada/ avaliada por meio de uma grade de análise onde estão presentes as características estudadas no material.

Cavalcante (2002), em sua tese, traça uma análise psicocrítica dos CFs *Valisa: a Sábia, O Pequeno Pelegar, O Junípero e A Bela e a Fera*. Apoiada em autores como: Belemín-Noel (1983), Bettelheim (1980), Cashdan (2000) e outros, a autora entende que a aprendizagem proporcionada pela literatura “está ligada ao sentir, apreender-se naquilo que é diferença, poder ser outro, sendo o mesmo” (CAVALCANTE, 2002, p. 249). Assim, a autora conclui que os CFs constituem-se fonte de experiência simbólica na qual o bem vence o mal apesar de todas as dores e etapas a serem vencidas.

Guimarães (2006) relata uma pesquisa longitudinal de um grupo de crianças acompanhadas da 3^o à 5^o série. A autora descreve a experiência de ensino com SDs construídas a partir dos gêneros textuais de CFs renovados, peça teatral infantil e narrativas de detetive. No caso do uso do gênero CF, o objetivo foi desenvolver a produção escrita e buscar solução para a ausência de complicação no texto narrativo de alunos. A produção textual foi desenvolvida em cinco oficinas, a primeira das quais requereu dos alunos a produção escrita depois do desenvolvimento de atividades iniciais de leitura do gênero. Após o estudo das características do gênero nas demais oficinas, a produção final foi desenvolvida. Segundo Guimarães (2006), os resultados mostram que os alunos desenvolveram mais adequadamente as sequências narrativas, e o objetivo de construir um texto do gênero CF foi atingido.

Em se tratando de língua estrangeira, Silva (2004) pesquisa o conhecimento de professores em formação inicial (sexto e oitavo períodos do curso de Letras/Espanhol). O objetivo da autora foi verificar os tempos e aspectos verbais usados na temporalidade da narrativa, os marcadores temporais e o modo como os planos discursivos foram usados na estruturação do texto. Como um dos resultados, a autora observou que 76,92% dos alunos que participaram da coleta de dados não souberam distinguir o gênero CF de outros gêneros narrativos.

Reis (2008) delinea um estudo do léxico de CFs como proposta de expansão do vocabulário em língua inglesa. O objetivo da pesquisa foi propor atividades que envolvessem substantivos, adjetivos e verbos dos CFs. A autora enfatiza que o gênero escolhido além de proporcionar condições de acesso ao léxico, conta com elementos

essenciais ao processo de ensino e aprendizagem: o lúdico, o maravilhoso, a fantasia. Reis (2008) pondera que seu estudo não apresenta conclusões definitivas, pois as atividades que elaborou não foram testadas empiricamente. Contudo, a autora espera que a pesquisa possa colaborar para o trabalho com léxico em língua inglesa.

A produção escrita do gênero CF é, também, foco de pesquisas em língua inglesa. Silva (1997) pesquisa o gênero enquanto instrumento para o processo de ensino e aprendizagem. A autora foca suas análises na produção escrita e oral de CFs de seis alunos (9 a 12 anos) de um instituto de línguas, com nível pré-intermediário de aprendizagem da língua. Por meio da análise dos dados, ela conclui que o conhecimento do gênero em língua materna facilitou a construção de conhecimentos em língua inglesa tais como: tempos verbais no passado na voz do narrador, marcadores de sequência temporal, pronomes e léxico específico.

O uso do gênero nas pesquisas apresentadas, bem como os vários objetivos dessas pesquisas fortalecem o potencial de uso pedagógico dos CFs.

Acreditando nesse potencial e observando a importância do gênero para a formação geral do aluno, considero que minha pesquisa se assemelha às explicitadas anteriormente por eleger o gênero de texto CF para o trabalho didático. Corroborando o que a literatura expõe sobre o gênero, cada uma das pesquisas abarca um ou mais aspectos que enumero a seguir: potencial formativo de valores, encantamento provocado pelo caráter literário, aspecto lúdico que envolve os elementos mágicos sempre presentes, potencial de fazer pessoas de várias idades refletirem sobre seus problemas e, por identificação de suas situações com as de outras pessoas, se sentirem confortadas ou perceberem que mudanças são possíveis.

Esta pesquisa, na qual um material didático foi construído para possibilitar não só o trabalho pedagógico em língua inglesa com o gênero CFD usado em contexto de ensino público, mas também a produção escrita dos alunos, fruto de um processo de escrita em etapas que busca envolver o aluno-produtor no processo de revisão e avaliação dos textos; diferencia-se, por exemplo, da de Guimarães (2006) que relata que o objetivo de sua pesquisa, com o gênero CF, era que os textos dos alunos apresentassem a fase da complicação; ou da de Reis (2008) que esclarece que as atividades construídas para se trabalhar com o léxico de CF não foram empiricamente testadas.

Após essa breve contextualização, passo, a seguir, à explicitação da fundamentação teórico-metodológica que embasa minha pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O ISD fundamenta teórica e metodologicamente esta pesquisa. A corrente tem como principais representantes Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz. Bronckart (2006) afirma

[...] o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas (ou os textos-discursos) são os instrumentos principais do desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e aos saberes quanto em relação as capacidades do agir e da identidade das pessoas (BRONCKART, 2006, p. 10).

Baseada na tese exposta pelo autor, situo esta pesquisa entre as que buscam a construção de materiais didáticos com gêneros de textos⁸ para o contexto escolar onde o gênero pode atuar como instrumento⁹ no desenvolvimento da produção escrita dos alunos.

Neste capítulo, com o objetivo de tornar explícito o referencial teórico-metodológico que fundamenta esta pesquisa, em primeiro lugar, apresento de maneira breve os conceitos principais do ISD; em seguida, apresento o modelo de análise de textos adotado e exemplifico esse modelo com recortes de análises realizadas sobre CFDs (FERRARINI, 2008). Finalmente, exponho alguns conceitos referentes à produção escrita, à avaliação, à análise de erros e à retextualização que parecem ser consoantes aos conceitos que fundamentam o ISD.

2.1 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

Bronckart (2006, p. 10) afirma que “O ISD [...] não é uma corrente propriamente linguística, nem uma corrente psicológica ou sociológica; ele quer ser visto como uma corrente da *ciência do humano*” (grifos do autor).

O ISD concebe a linguagem como central para o desenvolvimento humano e aceita as proposições de Bakhtin quanto à natureza social do signo e à realização da linguagem em gêneros. Esse autor argumenta:

⁸ O conceito de gêneros de texto será abordado posteriormente.

⁹ O conceito de instrumento se baseia em Vigotsky e será apresentado posteriormente.

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível (BAKTHIN, 1997, p. 303).

Bronckart (2006) afirma que o ISD é uma variante e um prolongamento do interacionismo social; assim, esta linha teórica se apoia em Vygotsky que dá importância máxima à interação social e ao conceito de desenvolvimento proposto por este. O ISD articula conceitos de diferentes áreas das ciências humanas.

Com este pano de fundo, a seguir explicito os pressupostos fundamentais do ISD como: ação de linguagem, atividade de linguagem e gêneros textuais, gêneros como objeto e/ou instrumento, modelo didático de gênero, capacidades de linguagem, aprendizagem e desenvolvimento e, por fim, material didático em formato de SDs.

2.1.1 Ação de linguagem, atividade de linguagem e gêneros textuais

Ação de linguagem¹⁰ se diferencia de atividade de linguagem¹¹ por ter a primeira caráter individual, enquanto a segunda possui caráter coletivo. A ação de linguagem é uma porção da atividade de linguagem, usada por um indivíduo, após passar pelo mecanismo das avaliações sociais, ou seja, após ser socialmente aceita como adequada à situação; para Bronckart (1999) este é o nível sociológico de ação de linguagem. No nível psicológico, o autor explica que ação de linguagem é o conhecimento do indivíduo e a sua responsabilidade nas diferentes modalidades de interação verbal. No caso desta pesquisa, quando se requer que o aluno produza um CFD, no nível sociológico é esperado que ele produza um texto de forma a considerar o que é socialmente aceitável para o gênero. No nível psicológico, espera-se que o aluno mobilize seu conhecimento individual e se responsabilize pela modalidade de interação verbal, no caso a escrita, buscando o conhecimento¹² que falta para realizar tal ação de linguagem.

¹⁰ “Uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos...” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74)

¹¹ Os indivíduos operacionalizam a linguagem em situação concreta (BRONCKART, 2006).

¹² Conhecimento sobre o contexto de produção do gênero, o modo como é organizado discursivamente e os recursos linguísticos que o constituem.

Machado (2000) afirma que as ações de linguagem estão ligadas à utilização dos gêneros de texto, ou seja, a utilização das formas comunicativas que se encontram em uso numa determinada formação social. Ela considera que a noção de gênero textual, para Bronckart, é equivalente à noção de gênero do discurso em Bakhtin, ou seja “[...] cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 1997, p. 280). Segundo o autor,

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Para Marcuschi (2005, p. 18), devemos conceber os “[...] gêneros como formas sociais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem [...]”.

A utilização do gênero textual envolve as representações do agente produtor sobre a situação de ação e os conhecimentos que possui sobre os gêneros textuais e sobre a língua de uma determinada sociedade. Dessa forma, um texto é o produto final desse processo. Esse texto possui tanto características do gênero ao qual pertence, quanto características singulares, frutos de decisões tomadas pelo indivíduo, devido as suas representações sobre a situação em que se encontra (MACHADO, 2000).

Os CFDs usados como referência para as atividades de produção escrita nesta pesquisa, por exemplo, são formas comunicativas em uso em nossa sociedade, são enunciados relativamente estáveis, ou seja, ao escolher iniciar o texto com *Once upon a time* e/ou terminar com *happily ever after* e ao fazer a escolha lexical ou de tempo verbal adequados, o agente produtor mostra suas representações sobre a adequação à situação de ação e aos conhecimentos que possui sobre o gênero CFD. Nesta pesquisa, por ser a língua alvo da aprendizagem (inglês) diferente da língua materna dos alunos, os conhecimentos que estes possuem sobre o gênero textual CF em língua materna e os conhecimentos de língua inglesa são primordiais para a realização da ação de linguagem, além de servirem como ponto de partida para a construção de novos conceitos. Outro fator

importante é o engajamento do aluno em tal atividade da esfera escolar. O engajamento pode ser motivado por objetivos claros que evoquem a circulação social pretendida para os textos produzidos.

Ao se escolher desenvolver um trabalho usando-se a abordagem de gêneros de texto é importante refletir sobre o resultado esperado para tal trabalho na aprendizagem: pretende-se que o aluno saiba produzir um texto adequado ao ambiente escolar e/ou que ele aprenda a agir com a linguagem de forma adequada ao contexto. Para discutir tal questão, na seção seguinte, exponho as proposições de Dolz e Schneuwly (2004) sobre o uso de gêneros textuais como objeto ou como instrumento de ensino.

2.1.2 Gêneros como objeto e/ou instrumento

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros são instrumentos para o ensino. Entretanto, os autores os chamam de gêneros escolares quando são transpostos para o ambiente de ensino. Eles esclarecem que é importante levar em conta que “toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 80). Os autores salientam que a escola sempre usa gêneros de texto para cumprir seu papel de ensinar produção oral ou escrita. Para confirmar essa afirmação, Dolz e Schneuwly (2004) retomam três maneiras de abordar o ensino por meio de gêneros tradicionalmente usadas no ambiente escolar, quais sejam: a) desaparecimento da comunicação nos textos; b) visão de escola como lugar de comunicação; c) negação da escola como espaço específico de comunicação.

No primeiro caso o objetivo é que o aluno aprenda formas objetivas (narração, descrição e dissertação); os gêneros são considerados desprovidos de relação com a situação de comunicação autêntica. Isso ocorre porque a comunicação desaparece em prol da objetivação. No segundo caso, o objetivo é que o aluno produza o gênero adequado à situação de comunicação na escola, sem levar em conta o uso social dele fora da escola. Por fim, no terceiro caso, os gêneros são levados para a escola para possibilitar que o aluno se comunique adequadamente, ao se defrontar com a situação de linguagem que necessite do uso de tal gênero, o correspondente à prática de

linguagem que deve ser dominada, para que instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas. Destaco que, na proposta de Dolz e Schneuwly (2004), é o terceiro dos modos de abordar o gênero que é adotado.

Schneuwly (2004), defendendo a tese de que o gênero é um instrumento, estabelece relação entre a noção de instrumento (ferramenta) para Vygotsky e a noção de gênero para Bakhtin. Segundo o autor,

Na perspectiva do interacionismo social, a atividade é concebida como tripolar: a ação é mediada por objetos específicos socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através das quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir (SCHNEUWLY, 2004, p. 23).

Assim, o instrumento molda a atividade; “[...] a transformação do instrumento transforma evidentemente as maneiras de nos comportarmos numa situação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 23). As atividades existem, independentemente de sua execução, nos instrumentos que a representam. Este autor enfatiza que explorar as possibilidades do instrumento, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada a sua utilização. Dessa forma, o instrumento transforma os comportamentos. Para Schneuwly (2004), o instrumento, como mediador, é artefato material ou simbólico e possui esquemas de utilização. Enquanto artefato material ou simbólico é “produto material existente fora do sujeito, materializando, por sua própria forma, as operações que tornam possíveis os fins aos quais o instrumento é destinado”. Os “esquemas de utilização do objeto articulam suas possibilidades a situação de ação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24). O autor explica que os esquemas de utilização são plurifuncionais e por meio deles o instrumento faz ver o mundo de uma determinada maneira. Por meio das finalidades que se podem atingir, ele define classes de ação possíveis; durante o desenvolvimento da ação ele guia e controla essa ação. A apropriação do instrumento pela criança, “pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações” (SCHNEUWLY, 2004, p. 24).

Ainda, no que tange aos gêneros enquanto instrumento, Schneuwly (2004) apoiado na visão bakhtiniana salienta que: a) os gêneros são tipos relativamente

estáveis de enunciados, elaborados por cada esfera de troca social; b) os gêneros são caracterizados por conteúdo temático, estilo e construção composicional; c) o conjunto de participantes, a vontade enunciativa ou intenção do locutor, as necessidades da temática e a esfera determinam a escolha de um gênero.

Ainda com relação aos gêneros, Schneuwly (2004) enfatiza três elementos centrais:

- I) Os parâmetros para a escolha do gênero (finalidade, destinatário, conteúdo), ou seja, “há elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva” (SCHNEUWLY, 2004, p. 26);
- II) A escolha de um gênero se dá no interior de uma esfera (lugar social) que define um conjunto possível de gêneros;
- III) A estabilidade inerente aos gêneros (compostos por estabilidade relativa, composição e estilo; apesar de mutáveis e flexíveis), define o que pode ser dito por meio dele e o que deve ser dito, por sua vez, define a escolha dele. Os gêneros têm uma certa estrutura definida por sua função, a composição (tipo de estruturação e acabamento e tipo de relação com os participantes da troca verbal), o que Schneuwly (2004 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 1987) chama de plano comunicacional. O estilo não pode ser considerado como efeito da individualidade, mas sim como elemento de um gênero.

Schneuwly (2004) afirma que a analogia entre o instrumento e o gênero salta aos olhos:

[...] há visivelmente um sujeito, o locutor-enunciador, que age discursivamente (falar/escrever), numa situação definida por uma série de parâmetros, com a ajuda de um instrumento que aqui é um gênero, um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite a um só tempo a produção e a compreensão de texto (SCHNEUWLY, 2004, p. 26-27).

Dolz e Schneuwly (2004) argumentam que os gêneros podem atuar como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação, funcionam como um modelo comum para as mesmas práticas de linguagem e, por seu caráter genérico, atuam como suporte para uma atividade de linguagem. No âmbito da aprendizagem produzem-se sucessivas transformações da atividade do aprendiz, que conduzem a

práticas de linguagem. Dessa forma, por fornecer um suporte, nas situações de comunicação, e ser uma referência para os aprendizes, o gênero pode ser considerado um megainstrumento. Um exemplo pode ser delineado usando-se os CFDs. Estes são instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação por pertencerem a um gênero de texto cujos exemplares são caracterizados por regularidades. Assim, quando se quer produzir um CFD de forma oral ou escrita, as regularidades ou a intenção de transgredi-las são as bases para a atividade de linguagem. No ambiente escolar, as regularidades passam a ser conteúdos de ensino cuja aprendizagem proporciona que os aprendizes produzam uma ação de linguagem adequada à situação de comunicação. No caso desse gênero textual, além das regularidades, há o potencial formativo psicológico e de valores, bem como o potencial de acrescentar fantasia e ludicidade às atividades. Assim, este instrumento apresenta várias vertentes para o desenvolvimento humano, podendo ser considerado um megainstrumento.

Para a explicitação das características do gênero e para que possam ser elaboradas atividades didáticas condizentes com a situação de comunicação, Dolz e Schneuwly (2004) sugerem que os gêneros sejam analisados. Tal análise é chamada pelos autores de Modelo Didático de Gênero (MDG). Passo, então, à explicitação do MDG.

2.1.3 O modelo didático de gênero

O MDG tem a função de analisar/classificar textos e identificar gêneros. Essa análise torna possível a identificação dos elementos que podem ser objeto de ensino/aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica. Para a construção do MDG é necessário observar: os resultados de aprendizagem expressos nos documentos oficiais, as capacidades reveladas pelos alunos e os conhecimentos dos especialistas no gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Depois dessas observações, o modelo de análise de texto do ISD é usado para que um corpúsculo de texto do gênero seja analisado e suas características principais sejam levantadas.

A construção do MDG deve levar em conta os três princípios apontados por Dolz e Schneuwly (2004) como pertinentes a tal atividade. Esses princípios que estão em interação e movimento são: o princípio de legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas); o princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino e aprendizagem); princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

O princípio da legitimidade nos leva a buscar saberes teóricos em fontes relevantes e fidedignas sobre o gênero. O princípio da pertinência nos guia até o contexto de ensino descrevendo seus integrantes, espaço físico e social e o conhecimento dos alunos. O princípio da solidarização nos faz abordar toda a análise linguística que subsidia o MDG. Este, por sua vez, explicita o plano de ação da linguagem, o plano discursivo e o plano das propriedades linguístico-discursivas do gênero em análise. Para essa explicitação é necessário analisar um corpúsculo de textos, como exposto anteriormente.

Em suma, o MDG é o cruzamento de três tipos de análise: contexto didático, literatura e análise de corpúsculo. A descrição contida no MDG dá suporte à construção de material didático adequado à abordagem de gêneros textuais, pois aponta os elementos que são ensináveis no gênero ou as capacidades de linguagem mobilizadas na sua realização. O MDG do gênero histórias infantis, por exemplo, indica que, nas três histórias analisadas por Tonelli, Alonso e Cristovão (2007), as letras estão sempre abaixo das ilustrações, pois possuem menor destaque, o que, na percepção das autoras do MDG, revela a importância dada pelo autor às ilustrações que possuem cores vibrantes. Outros elementos apontados são a predominância da sequência narrativa na estruturação dos textos, o tempo verbal pretérito que, segundo as autoras, caracteriza um tempo fora da interação, etc. Nesse exemplo, são perceptíveis elementos que envolvem a capacidade discursiva como a sequência narrativa, as cores vibrantes e tamanho das letras e a capacidade linguístico-discursiva como o tempo verbal usado¹³.

Passo, a seguir, á explanação mais detalhada sobre as capacidades de linguagem.

¹³ Outros MDGs podem ser encontrados em Cristovão, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

2.1.4 Capacidades de linguagem

Para Schneuwly e Dolz (2004) a ação de linguagem implica diversas capacidades da parte do sujeito. Assim, esses autores ressaltam que as capacidades de linguagem (CL) são operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem. As operações servem como um instrumento para mobilizar os conhecimentos e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos.

As capacidades são três: capacidade de ação (CA), capacidade discursiva (CD) e capacidade linguístico-discursiva (CLD).

As CAs dão suporte ao sujeito para que “adapte sua produção de linguagem ao contexto de produção” (às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se dá a interação) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

Para Cristovão (2009) as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero, já que o gênero está adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico e a um suporte específico.

As CDs viabilizam ao sujeito mobilizar “modelos discursivos”, ou seja, escolher o tema e a forma de organização do conteúdo em um gênero (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).

As CLDs dão suporte para que o sujeito possa “dominar as operações psicolinguísticas e as unidades lingüísticas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74). Por meio dessa capacidade, os recursos da língua (conexão, coesão, modalização, escolha lexical e outros) são usados na produção ou compreensão de um gênero.

As atividades escolares devem, então, voltar-se à mobilização de CL, pois dessa forma se remetem a uma dada situação de comunicação que faz uso do gênero em estudo e permitem, segundo Pasquier e Dolz (1996), escrever ou falar de uma maneira mais adequada.

Cristovão (2009) identifica operações que podem servir de base para a construção de atividades didáticas que privilegiem a mobilização de CL em língua inglesa. Essas capacidades devem estar adequadas aos conhecimentos a serem explorados nos gêneros de texto. No quadro a seguir sistematizo as proposições da autora.

CL	CONHECIMENTOS A SEREM EXPLORADOS	OPERAÇÕES DE BASE.
CA	Exploração das características do contexto de produção do texto: As representações sobre a situação de ação de linguagem (quem, para quem, quando, onde, de que forma, sobre o que, com que objetivo); O conteúdo referencial; Os conhecimentos de mundo; Os diferentes usos da linguagem para a - situação em foco.	Fazer inferências; Tirar conclusões; Levantar o objetivo (ou intenção do(s) autor (es) e/ou de envolvidos no texto); Articular o conhecimento prévio sobre o contexto ao conhecimento de mundo.
CD	A infraestrutura textual: ¹⁴ O plano textual global; As características de organização do conteúdo; A implicação ou autonomia dos enunciadores/emissores do texto com relação ao ato de produção; A conjunção ou disjunção do texto aos parâmetros do mundo discursivo.	Analisar as características da infraestrutura textual como reconhecimento de <i>lay out</i> , distinção entre organização de conteúdo em textos de gêneros diferentes e/ou em textos do mesmo gênero em língua materna e em língua estrangeira; Realizar inferências; Observar os elementos não-verbais; Colocar o conteúdo de um texto em ordem.
CLD	Operações que explorem o uso de conectivos e sua função nas operações de conexão; O emprego de pronomes e de sintagmas nominais para a coesão nominal; A identificação de cadeias anafóricas para a compreensão da referência; O tempo verbal e seu valor de temporalidade e aspectualidade; O reconhecimento das diferentes vozes enunciativas que circulam e constituem a mensagem do texto; O uso ou dispensa de modalização e as intenções refletidas no texto por tais usos; As escolhas lexicais para dar sentido ao texto etc.	Compreender as operações de conexão, coesão e modalização; Perceber a referência que implica um sujeito e suas ações; Compreender a progressão das informações; Relacionar as escolhas lexicais nos campos semânticos desenvolvidos à organização do conteúdo, aos parâmetros da ação de linguagem e às características da esfera de atividade.

Quadro 1 – Capacidades de linguagem, conhecimentos e operações de base.

É importante salientar que a distinção das CLs em três é uma forma didática usada para facilitar a apresentação das mesmas. Nos textos elas funcionam em relação de interdependência; um exemplo bastante claro é o caso da escolha lexical para produção escrita do gênero CF didatizado: ao produzir seu texto, o aluno precisa mobilizar a CA para fazer uso lexical adequado ao contexto de produção do gênero, de forma a não escolher palavras que remetam a elementos modernos, por exemplo. A CD é mobilizada quando a escolha lexical é organizada no texto em progressão condizente com o conteúdo.

Assim, dependendo do gênero de texto que se pretenda levar para o contexto didático, as operações que são englobadas por cada uma das capacidades, conhecimentos a serem aprendidos pelos alunos, serão de natureza diversa. Passo,

¹⁴ Os conhecimentos a serem explorados nessa CL serão apresentados posteriormente na explicação do modelo de análise de textos do ISD.

neste momento, à explicitação dos conceitos de desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva teórica que embasa esta pesquisa.

2.1.5 Aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva do ISD

A visão vygotskiana de aprendizagem e desenvolvimento é central no ISD. Para Vygotsky (1991), a tarefa que uma criança consegue realizar sem ajuda de outros (colegas, pais professores, avós) mobiliza sua zona de desenvolvimento real, ao passo que a tarefa efetuada com a cooperação de outros, mobiliza a zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Quando o autor conceitua ZDP, ele exemplifica de forma bastante clara esclarecendo que, ao comparar o desenvolvimento de duas crianças de idade cronológica de dez anos, poder-se-ia dizer que ambas possuem idade mental de oito anos. Para tal comparação seria levado em consideração os problemas que a criança consegue resolver sozinha. No entanto, ao propor a solução de problemas com auxílio de outros para resolução, o autor tece a seguinte consideração:

Nessas circunstâncias, torna-se evidente que a primeira criança pode lidar com problemas até o nível de 12 anos de idade e a segunda até o nível de 9 anos de idade. E agora, teriam essas crianças a mesma idade mental? Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento que se dá no adulto baseia-se num desenvolvimento já elaborado e completo e por isso contribui pouco para o desenvolvimento geral. Na criança, por outro lado, o aparecimento desses processos origina uma grande mudança das características gerais. O autor faz refletir sobre o importante papel da escola quando considera que a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por

isso a aprendizagem é um movimento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2001).

Assim, tentando relacionar esse conhecimento à sala de aula de língua inglesa, entendo que as atividades didáticas devem proporcionar a mobilização dos conhecimentos científicos para, com a mediação do professor e colegas, possibilitar a aprendizagem.

No que concerne à produção escrita, considerando os pressupostos de Vygotsky (2001), Pasquier, Dolz (1996) propõem o movimento que vai do complexo para o simples e volta ao complexo, ou seja, da produção escrita inicial do gênero para atividades que auxiliem o aluno a superar os problemas encontrados volta à revisão da produção escrita. Esse processo tem em vista o movimento contínuo e espiralado de expansão da ZDP capaz de causar conflitos que podem proporcionar ao aluno a construção de hipóteses e a busca para confirmá-las ou refutá-las. Em suma, baseio-me na proposição de Vygotsky sobre o papel primordial que a escola desempenha na construção de conhecimentos socioculturalmente acumulados.

Para a construção de materiais didáticos que possam atuar como ferramentas na zona de desenvolvimento potencial dos alunos, o grupo de Genebra propõe o formato de sequência didática, a qual passo a explicitar na seção seguinte.

2.1.6 Sequência didática

Pasquier e Dolz (1996) apresentam vários aspectos que consideram essenciais para a realização do trabalho com gêneros; entre eles destaco o formato em SD sugerido. Segundo os autores, o termo “sequência” refere-se à disposição das oficinas de aprendizagem; a qualificação “didática” refere-se ao objetivo da sequência (aprender), e a ação que a torna possível (ensinar) consiste em uma organização global e progressiva do ensino e das aprendizagens, durante um período de tempo específico, levando-se em consideração o gênero estudado e o ritmo de aprendizagem do aluno. “Uma SD tem, precisamente, a finalidade de ajudar um aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim escrever ou falar de maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dizem que os princípios teóricos subjacentes às SDs para produção escrita são pautados por escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas as quais sumário no quadro a seguir:

Escolhas Pedagógicas	Escolhas Psicológicas	Escolhas linguísticas
a) Possibilidade de avaliação formativa (regulação dos processos de ensino e aprendizagem); b) Motivação para o aluno escrever por meio do projeto de classe; c) Maximização das chances de apropriação dos instrumentos e noções propostas pela diversificação das atividades.	a) Complexidade da produção (representação da situação de comunicação, conteúdos e estruturação dos textos). b) Tomada de consciência do comportamento de linguagem, visando a transformação do modo de escrever; c) Proposta de diferentes instrumentos de linguagem para viabilizar a transformação do modo de escrever ou falar.	a) Produção de textos e discursos por meio da atividade de linguagem; b) Adaptação da língua à situação de comunicação e respeito ao seu funcionamento diversificado; c) Uso de gêneros textuais.

Quadro 2 – Escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas que subjazem às SDs.

Cristovão (2009) afirma que as SDs são instrumentos de mediação para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, e o papel de tal instrumento é “proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada de conhecimento sobre os gêneros bem como a esfera didática de uso desses textos.

A autora salienta princípios norteadores para a construção de SDs:

Como guia, o material deve explicitar as características do gênero que seriam ensinadas para um determinado grupo de alunos, a natureza do trabalho, a lógica da progressão das atividades e as propostas de avaliação. Como instrumento de trabalho, o material deve conter atividades e instruções acompanhadas de textos. Para garantir um trabalho de colaboração entre professor e alunos, a sequência didática deve contemplar: a) uma esfera de atividade em que o gênero circule; b) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere; c) conteúdos apropriados; d) a disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referência para os alunos; e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas; f) atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados; g) propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados (CRISTOVÃO, 2009, p. 309).

Para o trabalho com os elementos lingüístico-discursivos, Cristovão (2009) propõe que este se dê de maneira contextualizada e explore a função discursiva que desempenham no gênero tratado.

No mesmo trabalho, a autora apresenta uma lista de pressupostos do ISD para análise e/ou produção de SDs. Esse instrumento é composto por dez categorias que embasam o trabalho e perguntas que guiam a análise. A seguir reproduzi a lista com o objetivo de dar ciência dos pressupostos utilizados e das perguntas para eles formuladas.

Proposta desse trabalho	Perguntas para avaliação e/ou produção de sequências didáticas	1	2	3	4	5
Ação de linguagem	Há inserção de atividades que instrumentalizem o aluno para agir com a língua em determinada situação? Há atividades que se voltam para formar o aluno como responsável por este agir?					
Pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino	Há preocupação em esgotar o gênero? Há preocupação em abordar o que é necessário para que o objetivo (estabelecido) seja alcançado?					
Capacidades de linguagem	A progressão das atividades faz uso das informações e conhecimentos das diferentes capacidades de linguagem (incluindo nelas o sistema da língua)? As atividades são propostas de maneira fragmentada?					
Contexto de produção do texto e contexto de uso	A análise do contexto de produção é proposta como constitutiva da produção de sentido (tanto no processo de compreensão e interpretação quanto no de produção)? As especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas para a questão da instrumentalização (linguística)? As especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas para a participação ativa da LE no processo de formação dos alunos?					
Uso de textos sociais	A seleção dos textos vai ao encontro dos objetivos? Os textos têm relevância para o contexto de uso do material? Há uso de linguagem verbal e não-verbal (tanto nos textos selecionados quanto nas atividades e enunciados) adequadas e significativas para o aluno? Há reprodução de alguns estereótipos por meio dos textos selecionados?					
Tipos de comparações construtivas	Há inserção de atividade reflexivas? As atividades (com gêneros diferentes ou com textos em língua materna, por exemplo) colaboram para construção de sentido?					
Progressão em espira	Há exploração de elementos que cumprem uma função discursiva no gênero abordado? As diferentes partes e atividades estão voltadas para o objetivo a ser alcançado?					
Complexidade da tarefa	As atividades exigem do aluno conhecimento prévio e/ou espiralado? O material proporciona caminhos e/ou fontes para que o aluno busque conhecimentos que o auxiliem na aprendizagem? Os alunos têm informações e instruções suficientes para acompanhar e compreender o processo? Há inserção de atividade que demande agência, deliberação, tomada de decisão, cidadania, autoria, estilo próprio para sua realização?					
Uso de recursos pedagógicos para mediação	Há inserção de atividades diferenciadas como lúdicas (jogo, canção, brincadeira etc), por exemplo? É possível fazer adaptações ou o material se mostra como uma camisa de força para alunos e professor? A proposta está suficientemente aberta para que haja adaptação? Há inserção de atividades com dicionário, <i>pictionary</i> , gramáticas etc?					
Processo colaborativo e método indutivo	Há inserção de atividade que demande outras fontes de conhecimento ou colaboração de outras áreas e/ou de diferentes pessoas que não o colega e/ou o professor da disciplina de língua inglesa? Há inserção de atividade do tipo extra-classe ? Há menção ao procedimento metodológico e/ou da dinâmica sugerida para a condução/realização da atividade?					

1 - Não; 2 - superficialmente; 3 - parcialmente; 4 - satisfatoriamente; 5 - sim.

Quadro 3 – Planilha para análise de material didático (CRISTOVÃO, 2009, p. 338-339).

Como pode ser observado na planilha, a proposta é que a reflexão de cada categoria seja guiada pelas questões apresentadas. Algumas dessas categorias foram anteriormente explicitadas quando apresentei os conceitos-chave do ISD neste mesmo capítulo. Entretanto, no intuito de comentar a totalidade da planilha, passo a uma breve explanação de cada categoria: a) a ação de linguagem instrumentaliza o aluno, para agir em determinada situação, e forma-o como responsável por esse agir; b) a preocupação em abordar o gênero enquanto instrumento pode proporcionar que mais de um gênero seja explorado em uma SD e que as atividades desta se ocupem em abordar o necessário para alcançar o objetivo estabelecido, sem se preocupar em esgotar o gênero; c) as capacidades de linguagem devem ser exploradas de modo não-fragmentado, incorporando as capacidades de ação, discursiva e lingüístico-discursiva; d) o contexto de produção do gênero é constitutivo da produção de sentido, pois um gênero é delineado a partir das exigências do contexto para produzir um texto adequado a uma situação, em momento específico, em local específico, tendo em vista um potencial leitor; o contexto de uso, no caso o ambiente escolar, indica se o gênero é adequado, na questão da instrumentalização, para o agir, e no processo de formação dos alunos. O uso de textos sociais evoca a noção de gênero enquanto ação de linguagem em uma determinada esfera de circulação social; e) as comparações construtivas podem ser feitas por semelhanças ou diferenças em atividades, que provoquem tais comparações, ou mesmo no momento da seleção de textos, pois é possível propiciar ao aluno comparações entre textos do mesmo gênero ou de gêneros diversos; f) a progressão em espiral se volta para os elementos que cumprem função discursiva no gênero e para as diferentes partes da SD por estarem voltadas ao objetivo a ser alcançado; g) a complexidade da tarefa diz respeito aos conhecimentos que os alunos trazem, às informações/ instruções se são suficientes para o aluno, à inserção de atividades que demandem agência; h) o uso de recursos pedagógicos de mediação diz respeito ao tipo de atividades propostas e a sua variedade, às adaptações que possam vir a ser necessárias e à inclusão de atividades que demandem outras fontes de busca de conhecimento como dicionários, por exemplo; i) o processo colaborativo e método indutivo se volta à inserção de atividades que busquem conhecimento em outras áreas ou fontes, de atividades do tipo extraclasse e aos procedimentos metodológicos necessários para a condução das atividades.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98) defendem que a estrutura das SDs para produção escrita deva ser: a) apresentação da situação; b) produção inicial; c)

módulos; d) produção final. A produção inicial visa avaliar as capacidades iniciais e identificar as dificuldades dos alunos para a produção do gênero; nos módulos, eles realizam uma série de atividades para se apropriarem do gênero textual estudado; por fim realizam uma produção final, após avaliarem e revisarem suas produções iniciais, guiados por uma lista de constatação. Esta é um instrumento de revisão e avaliação de produções de texto. Ela é construída de forma individual ou coletiva e elenca as características constitutivas do gênero (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004).

A importância da apropriação de um gênero se deve ao fato dele fazer parte de esferas de atividades humanas, como diz Bakhtin (1997):

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional (BAKHTIN, 1997, p. 280).

Assim, quando um aluno se apropria de um gênero que conhecia parcialmente ou não conhecia, ele está apto a agir de forma mais adequada em uma esfera de atividade.

Pasquier e Dolz (1996) afirmam que adaptações às SDs podem ser implementadas com o objetivo de atender as necessidades dos alunos em suas dificuldades particulares de escrita e oralidade. Essas adaptações exigem do professor a escolha de gêneros e de situações de comunicação adequadas às capacidades de linguagem dos alunos, à delimitação dos objetivos no processo de aprendizagem, à proposta de módulos e atividades com base nas observações da produção inicial e à adaptação da SD ao tempo de ensino de forma a permitir a autorregulação e a autoavaliação (DOLZ; SCHNEUWLY apud CRISTOVÃO, 2009).

É preciso lembrar que a proposta dos autores está inserida no contexto de ensino de francês como língua materna. No Brasil, vários pesquisadores têm-se debruçado sobre os pressupostos apresentados pelos autores acima, e diversas

pesquisas que envolvem a produção e implementação de SDs para a produção escrita, têm sido desenvolvidas. No caso de SDs para o ensino de português, língua materna, pode-se citar a experiência de: Machado (2000) que produz esse tipo de material para o contexto universitário; Lopes-Rossi (2005), que propõem uma sequência de atividades para leitura e produção de texto; Machado et al. (2004a, 2004b, 2005) que propõem SDs para a produção escrita dos gêneros resenha, resumo e outros textos acadêmicos.

No ensino de inglês como língua estrangeira no Estado do Paraná, as pesquisas têm como marco inicial a publicação de SDs para o projeto de correção de fluxo desse estado (CRISTOVÃO et al., 1998) seguida de pesquisa, em nível de doutorado, sobre duas SDs e a construção do MDG para a avaliação desse material (CRISTOVÃO, 2001); seguida também da produção escrita do gênero resumo (CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2005). Partindo dessas pesquisas, membros do grupo Linguagem e Educação e outros têm desenvolvido estudos sobre a produção escrita em língua inglesa, tais como: o desenvolvimento da escrita por meio da participação dos alunos em projeto *pen pall* e o desenvolvimento de SDs específicas para tal finalidade (BEATO-CANATO, 2005, 2006, 2009); a discussão sobre o engajamento do aprendiz no processo de avaliação de produção escrita tendo o gênero textual resenha como instrumento (CRISTOVÃO; TORRES, 2006); SD para produção escrita de CF, avaliação de textos produzidos por alunos e construção do MDG para CFD (FERRARINI, 2005, 2006, 2008). Além da produção escrita, foco deste trabalho, pesquisas que tratam de SDs, com foco em leitura, são as de Cristovão (2005), Robel (2005); Saito (2006); Petreche (2005, 2006, 2008).

Explicitados os conceitos-chave anteriores, passaremos, na seção seguinte, à explicação do modelo de análise de textos indicado pelo ISD.

2.2 O MODELO DE ANÁLISE DE TEXTO DO ISD

Apresento a seguir o modelo de análise de texto do ISD produzido por Machado e Bronckart (prelo). A base deste foi publicada no Brasil por Bronckart (1999); antes da versão em que me apoio, o modelo já havia passado por alterações propostas em Bronckart e Machado (2004). Destaco com essa observação o caráter de

evolução/aprimoramento que subjaz o modelo, pois ele é alimentado/modificado pelos resultados de pesquisas realizadas desde sua gênese até o momento atual.

Para a explicitação e exemplificação do modelo de análise textual, darei ênfase aos itens considerados pertinentes aos CFDs (FERRARINI, 2008). Essa pesquisa usou o modelo de análise do ISD para construir o MDG CFD. Assim, busco exemplificar as explicações teóricas sobre o modelo de análise e aprofundar a explanação até aqui implementada sobre o gênero CFD.

Machado e Bronckart (prelo) salientam que, para a análise de textos, é necessário considerar a identificação das condições de produção (macrotextual, ainda fora do texto), o nível organizacional, o nível enunciativo e o nível semântico (micro). Cada um desses níveis é composto por elementos que devem ser analisados. É importante frisar que nem todos esses elementos precisam estar presentes em todas as análises, pois o modelo é flexível e, dessa forma, o pesquisador pode escolher os procedimentos relevantes para sua análise tendo em vista o objetivo traçado. Por exemplo: para a construção do MDG dos CFDs não analisei, no nível enunciativo, os índices de pessoa (FERRARINI, 2008). É possível que essa escolha tenha sido motivada pelo objetivo da pesquisadora (a construção do MDG para dar respaldo à construção de material didático), assim a análise da conexão já apontaria elementos ensináveis.

A título de ilustração, sumário os procedimentos constituintes do modelo de análise proposto por Machado e Bronckart (prelo) no quadro a seguir:

NÍVEIS DE ANÁLISE
1. A identificação das condições de produção dos textos deve levar em conta cinco aspectos: a. O contexto sócio-histórico; b. O suporte; c. O contexto linguageiro imediato; d. O intertexto; e. A situação de produção.
2. A análise do nível organizacional dos textos deve levar em conta: a. O plano global dos textos e das sequências; b. Os tipos de discursos e de sua articulação; c. Os mecanismos de coesão nominal e de conexão;
3. A análise do nível enunciativo deve levar em conta: a. Os índices de pessoa; b. Os índices de inserção de vozes; d. Os modalizadores do enunciado; e. Os modalizadores subjetivos; f. Os adjetivos.
4. A análise do nível semântico deve levar em conta: a. A classificação semântica dos verbos e das nominalizações.

Quadro 4 – Níveis de análise.

Nos itens subsequentes, passo à explicação e exemplificação das partes constitutivas do modelo de análise. Busco focar, conforme apontado anteriormente, os procedimentos analisados para o MDG CFD.

2.2.1 A identificação das condições de produção

Segundo Machado e Bronckart (prelo), antes de qualquer análise, é necessário levar em conta o contexto sócio-histórico (mais amplo em que o texto é produzido, circula e é usado), o suporte (em que o texto é veiculado), o contexto linguageiro imediato (os textos que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado), o intertexto (os textos com os quais o texto mantém relações facilmente identificáveis mesmo antes das análises) e a situação de produção (as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros: emissor, receptor, local, tempo, papel social do emissor e do receptor, instituição social e objetivo da produção).

Minha pesquisa (FERRARINI, 2008) considera o levantamento de tais representações importante porque, no caso do gênero analisado, revela um tratamento dado ao gênero diferente do que se conhece tradicionalmente. O tratamento diferenciado tem como fundamento o propósito estabelecido para o *site*, o objetivo estabelecido para o gênero naquele contexto e o meio de veiculação usado. Essa nova forma de uso do gênero de texto é possível devido ao acesso à ferramenta *internet*, que marca o momento histórico em que temos vivido com acesso a programas de aprendizagem à distância.

O quadro a seguir mostra as representações levantadas sobre os CFDs. Cabe salientar que os textos foram classificados como didatizados, visto que haviam sido reduzidos para atender a objetivos didáticos do *site*, suporte dos textos.

Representações do mundo físico de produção dos contos de fadas.	Representações dos mundos social e subjetivo de produção dos contos de fadas.
O lugar de produção: Reino Unido.	O lugar social: organização britânica interessada em difundir sua língua e cultura.
O emissor: site <i>Learn English</i> . (< http://www.britishcouncil.org/learnenglish-central-poems-fairy-tales.htm >).	Os enunciadores: provavelmente profissional(is) do Conselho Britânico.
O receptor: interessados em aprender inglês.	Os destinatários: aprendizes de inglês (crianças, adolescentes ou adultos) que estejam entre os níveis básico e intermediário de aprendizagem da língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira.
O momento de produção: indefinido.	O Objetivo da interação: ensino aprendizagem de língua inglesa como segunda língua ou língua estrangeira.

Quadro 5 – As representações dos mundos físico e social/subjetivo (FERRARINI, 2008, p. 265).

Ao construir o MDG do gênero CFD, considerei como enunciador (es) profissional (is) do Conselho Britânico devido à não-referência à autoria e ao uso da segunda pessoa do plural na linguagem constitutiva das instruções (por exemplo: *In this activity we look ... We suggest that...*). O destinatário foi identificado pelas informações contidas em *link* do *site* (conforme explicitado no quadro anterior), bem como pela linguagem escolhida para a interação que é direcionada ao destinatário pelo uso do pronome de segunda pessoa do singular, como nos excertos *If you wish, you can also read... When you have read*¹⁵... (FERRARINI, 2008).

2.2.2. A análise de nível organizacional

Machado e Bronckart (prelo) propõem que a análise do nível organizacional dos textos deve levar em conta: o plano global dos textos e das sequências, os tipos de discursos e de sua articulação; os mecanismos de coesão nominal e de conexão. Conforme esses autores, tais procedimentos já haviam sido apresentados em Bronckart (1999).

2.2.2.1 O plano global dos textos e das sequências

Para a identificação do plano textual global é necessário levar em conta

¹⁵ Se desejar, você pode também ler... Quando você tiver lido...

[...] índices linguísticos (macroorganizadores textuais, por exemplo), peritextuais (intertítulos, mudanças de partes ou de capítulos), cotextuais (presença de parágrafo introdutório apresentando as divisões do texto) e de nossos conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence (MACHADO; BRONCKART, Prelo, p. 11).

Os CFs analisados estão organizados em parágrafos (em média 5) e todos apresentam título que remete ao personagem principal (FERRARINI, 2008). Os textos foram resumidos da seguinte forma:

Contos de fadas	Título	Resumo
CF 1	<i>Snow White</i>	Uma princesa, perseguida pela madrasta por inveja, é enganada e dorme um sono profundo até ser salva com um beijo por um príncipe.
CF 2	<i>Cinderella</i>	Uma garota, atormentada pela madrasta e pelas meio-irmãs, depois de ter suas necessidades atendidas por sua fada madrinha, vai ao baile e dança com o príncipe. Este, por causa do sapato de cristal perdido, encontra a moça e se casa com ela.
CF 3	<i>Puss in Boots</i>	Um garoto recebe como herança um gato que fala. Este leva o rei a acreditar que o moço é rico. Assim, concede a mão da filha em casamento ao rapaz.
CF 4	<i>Jack and the Bean Stalk</i>	Um garoto sobe em um pé de feijão gigante e encontra um castelo aonde volta por mais duas vezes para buscar riquezas até o dia em que o gigante, dono do castelo, o descobre e resolve descer; então ele corta o pé de feijão e o gigante morre.
CF 5	<i>Pied-Piper of Hamellin</i>	Um estranho, ao tocar sua flauta mágica, livra uma cidade da praga de ratos. Por não ter sido recompensado se vinga encantando as crianças e levando-as da cidade.
CF 6	<i>Rumpelstistskin</i>	Uma moça, capturada pelo rei para que transformasse palha em ouro, é ajudada por um homenzinho que lhe exige presentes, o último deles seu primeiro filho. A única maneira de salvar o filho é adivinhar o nome do homenzinho. A tarefa é realizada com a ajuda de um servo que descobre o nome e conta à sua rainha.
CF 7	<i>The Sleeping Beauty</i>	Uma princesa, enfeitiçada por uma velha fada, dorme por cem anos, até que um príncipe a desperta com um beijo.

Quadro 6 – O plano textual global dos CFs (FERRARINI, 2008, p. 266).

O essencial do conteúdo é mantido, mas para que os textos sejam reduzidos, o foco está na ação dos personagens. Desse modo, é possível observar na estrutura geral do texto a omissão de diálogos e a descrição detalhada de ambientes e personagens (FERRARINI, 2008). Coelho (1985), quando analisa os elementos estruturais de contos dos irmãos Grimm, ressalta que a repetição, a simplicidade da problemática e da estrutura narrativa são elementos básicos. A repetição permanece no gênero reduzido nos contos: *Puss in Boots*, *Jack and the Bean Stalk*, *Pied-Piper of Hamellin* e *Rumpelstistskin*. Nesses contos, a ação de um personagem se repete

até que este alcance seus objetivos ou, vencido, desista. A simplicidade da problemática é mantida em todos os contos e a narrativa parece estruturá-los (FERRARINI, 2008).

Quanto às sequências que compõem os textos apoio-me em Bronckart (1999), mas ilustro com a organização proposta por Machado (2004), por julgar esta bastante clara.

Sequências	Representações dos efeitos pretendidos	Fases
Descritiva	Fazer o destinatário ver em detalhe elementos de um objeto de discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem Aspectualização Relacionamento Reformulação
Explicativa	Fazer o destinatário compreender um objeto de discurso, visto pelo produtor como incontestável, mas também de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial Problematização Resolução Conclusão/Avaliação
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto de discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: premissas suporte argumentativo contra-argumentação conclusão
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, pelo meio da construção de suspense, criado pelo estabelecimento de uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: situação inicial complicação ações desencadeadas resolução situação final
Injuntiva	Fazer o destinatário agir de um certo modo ou em uma determinada direção.	Enumeração de ações temporalmente subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter-se na interação proposta.	Abertura Operações transacionais Fechamento

Quadro 7 – Sequências, Representações e Fases correspondentes (MACHADO, 2004, p. 21).

Sobre as sequências nos CFD, a organização se dá em fases da sequência narrativa. Não foram encontradas fases das sequências descritivas, argumentativas, dialogais, explicativas ou expositivas (FERRARINI, 2008). A análise da distribuição das fases pode ser observada no quadro a seguir.

Contos de fadas	Situação inicial	Complicação	Ação	Resolução	Situação final
CF 1	1	2	2	1	1
CF 2	1	2	2	1	1
CF 3	1	3	4	4	1
CF 4	1	3	6	4	1
CF 5	1	1	3	2	1
CF 6	1	3	3	4	1
CF 7	1	2	3	3	1

Quadro 8 – A distribuição de fases da sequência narrativa (FERRARINI, 2008, p. 269).

As fases da sequência narrativa nos CFD são caracterizadas da seguinte forma: na situação inicial, as personagens principais são apresentadas e há uma situação de tranquilidade que é quebrada por uma perda ou uma falta, um exemplo poderia ser:

Once upon a time a King and Queen had a beautiful daughter, and held a big party to celebrate. They invited all the fairies in the land to come to the party, but they forgot to invite one old fairy (CF 7).

A complicação introduz uma ou mais perturbações ou tensões, como exemplo temos:

Suddenly the clock began to strike twelve, and Cinderella remembered what her Fairy Godmother had told her. She ran out of the palace and was in such a hurry that one of her glass slippers came off as she was racing down the stairs (CF 2).

A fase de ação reúne acontecimentos desencadeados pela perturbação, ou seja, as personagens realizam ações buscando a solução do problema, um exemplo pode ser:

So a hundred years passed by and then one day a prince was riding his horse when he came across the palace (CF 7).

Na resolução, todas as perturbações ou tensões são solucionadas, um exemplo é:

Going in he discovered everyone asleep. When he saw the princess he knelt down and kissed her, and she immediately woke up, as did all of her servants(CF 7).

Na situação final, uma nova fase de equilíbrio é estabelecida. Um exemplo pode ser:

They were married and lived happily ever after (CF 1).

A versão do CF *Snow White* na forma extensa (encontrada no primeiro *link* apresentado pelo mesmo *site* como opção de leitura) é composta pelas fases da sequência narrativa, dialogal e descritiva. Isso se deve ao fato de que o texto põe

em cena os personagens em diálogos entrelaçados à narração em curso; as fases da sequência descritiva explicitam detalhadamente características de ambientes e personagens. Contudo, a sequência mobilizada em maior número é a narrativa, nos textos analisados a redução implementada retirou detalhes e diálogos, mas manteve a textualização das cinco fases da sequência narrativa (FERRARINI, 2008).

2.2.2.2 Tipos de discurso

Para a análise dos tipos de discursos é necessário levar em conta conceitos que, segundo Machado e Bronckart (prelo), “[...] são os mesmos já suficientemente explicitado por Bronckart (1999) e de outros pesquisadores [...]”. No entanto, por considerá-los complexos, os apresento a seguir.

Os tipos de discurso são “[...] unidades linguísticas infra-ordenadas, “segmentos” que não se constituem textos por si mesmos, mas entram na composição dos textos em modalidades variáveis” (BRONCKART, 2006, p. 151). Esses tipos de discurso traduzem o que é chamado de mundos discursivos, ou seja, “formatos semióticos que organizam as relações entre as coordenadas do mundo vivido de um agente, as de sua situação de ação e as dos mundos construídos coletivamente [...]” (BRONCKART, 2006, p. 148). Segundo o autor, os tipos de discurso contemplam duas decisões binárias: conjunção/disjunção e implicação/autonomia.

A conjunção envolve a escolha de construir um mundo conjunto ao da situação de produção, enquanto que a disjunção envolve a escolha de construir um mundo afastado da ação de linguagem do mundo ordinário. A verificação da conjunção ou disjunção é feita pela análise dos tempos verbais e organizadores temporais. A implicação ou autonomia referem-se, respectivamente, às instâncias de agentividade presentes ou não nos textos (BRONCKART, 1999). A implicação ou autonomia é verificada pela análise dos dêiticos de pessoa, de tempo e/ou espaço e dos tipos de frases. Os mundos discursivos são: mundo do expor implicado conjunto (que constitui o discurso interativo), mundo do expor autônomo conjunto (que constitui o discurso teórico), mundo do narrar implicado disjunto (que constitui o relato interativo) e mundo do narrar autônomo disjunto (que constitui a narração).

Esses mundos discursivos se originam a partir do cruzamento da escolha que o produtor faz entre construir um mundo afastado ou não da ação de linguagem e um mundo ordinário e da agentividade presentes ou não nos textos. É possível sumarizar esse cruzamento da seguinte forma:

	Conjunção Expor	Disjunção Narrar
Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
Autonomia	Discurso teórico	Narração

Quadro 9 – Tipos de discurso.

No que diz respeito aos CFDs, analisei-os, em princípio, quanto aos principais tempos verbais e aos organizadores temporais. O quadro a seguir sintetiza a análise efetuada.

Contos de Fadas	Pretérito					Organizador temporal
	<i>Past simple</i>	<i>Past passive</i>	<i>Past Continuous</i>	<i>Past perfect</i>	<i>Conditional /modal</i>	
CF 1	22	2	0	1	1	Then one day/ Finally/ (Happily) ever after
CF 2	32	0	2	1	0	One day/ All day/ every day / until / As/ When/ On the night/ Eventually/ (Happily) ever after
CF 3	45	0	2	2	1	4x when/ 4x then/ After that/ One day/ (Happily) ever after
CF 4	41	2	1	0	0	Next morning/ 6x when/ 2x after dinner/ 2x for a while/ Then/ this time/ as/ (Happily)ever after
CF 5	18	0	1	0	3	At last/ At night/ One day/ This time/ Never again
CF 6	54	0	0	3	10	2x Then/ Once more/ This time/ One more time/ 2x when/ So when/ Some time later/ Suddenly again/ Each day/ Each time/ (Happily) ever after/ In three days
CF 7	29	3	0	2	3	Once upon a time/ 4x when/ On the day of the party/ For a hundred years/ 2x then/ So a hundred years passed/ One day when/ Then one day/ (Happily) ever after

Quadro 10 – As unidades que indicam a conjunção ou a disjunção do mundo discursivo (FERRARINI, 2008, p. 268).

A análise mostra a ocorrência de unidades que indicam a disjunção do mundo discursivo, ou seja, o conteúdo se refere a fatos colocados à distância da situação de produção, ancorados em uma origem temporal disjunta. Esse tipo de discurso pode ser o discurso narrativo ou o relato interativo (FERRARINI, 2008). No quadro a seguir, as unidades linguísticas são significativas para a análise e para a definição do tipo de discurso utilizado.

Contos de Fadas	Pronome 1ª Pessoa Singular	Pronome 1ª Pessoa Plural	Pronome 2ª Pessoa Singular	Dêitico de Tempo e/ou Espaço	Frase interrogativa	Frase exclamativa	Frase imperativa
CF 1	0	0	0	0	0	0	0
CF 2	0	0	0	0	0	0	0
CF 3	0	0	0	There Near there	0	0	0
CF 4	0	0	0	There	0	0	0
CF 5	0	0	0	0	0	0	0
CF 6	0	0	0	0	0	0	0
CF 7	0	0	0	0	0	0	0

Quadro 11 – Unidades que indicam implicação¹⁶.

A ausência de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e primeira pessoa do plural, bem como a ausência de frases interrogativas, exclamativas e imperativas e a baixíssima ocorrência de dêiticos de tempo e espaço é reveladora de discurso autônomo; ou seja, a relação entre os agentes e os parâmetros físicos da ação de linguagem não estão explícitos. Assim, trata-se do discurso narrativo (FERRARINI, 2008).

Como exemplo é possível apresentar o seguinte excerto:

The prince found the slipper and ordered his servants to go out into his kingdom and make every girl try the slipper on until they found its owner. Eventually they arrived at Cinderella's house and discovered that the slipper fitted her (CF 2).

No exemplo é possível verificar que as frases são afirmativas e os pronomes são, em sua maior parte, de terceira pessoa do singular; essas unidades são características no discurso narrativo.

¹⁶ Quadro baseado em Cristovão (2001).

2.2.2.3 Mecanismos de coesão nominal e conexão

De acordo com Machado e Bronckart (prelo), os mecanismos de coesão nominal

[...] não podem ser considerados como neutros em relação à construção das representações: a repetição de uma mesma unidade lexical, seu apagamento ou sua substituição por um sinônimo ou por um pronome não tem o mesmo valor (MACHADO; BRONCKART, prelo, p.12).

Quanto à conexão, os autores destacam que pode ser distinta em organizadores textuais propriamente ditos e organizadores argumentativos. Os organizadores textuais podem “ordenar as partes da representação discursiva nos eixos do tempo e do espaço¹⁷ ou estruturar a progressão do texto e a identificação de suas diferentes partes¹⁸” (MACHADO; BRONCKART, prelo, p. 13).

Expus, em trabalho anterior (FERRARINI, 2008), que as anáforas pronominais constituem a referenciação mais recorrente nos CFDs analisados; em segundo lugar vêm as anáforas nominais por repetição. Nesse trabalho reforço que essa análise demonstra a necessidade de constar no modelo didático as anáforas pronominais de terceira pessoa, já que as anáforas nominais por repetição são de fácil reconhecimento e uso. Para exemplificar a afirmação, o excerto a seguir usou os seguintes códigos para marcar a função das palavras destacadas: **1I** (início da primeira cadeia anafórica), **2I** (início da segunda cadeia anafórica), **AP** (anáfora pronominal) e **ANR** (anáfora nominal por repetição).

A stranger (**1I**) dressed in bright clothes arrived and said (**AP**) he could rid Hamelin of (**2I**) the rats. At night, (**ANR**) the stranger began playing a tune **on** (**AP**) his flute, drawing (**ANR**) all the rats out of the houses and barns and into the river, where (**AP**) they drowned (CF 5).

Na análise da conexão (FERRARINI, 2008) destaquei somente os organizadores espaciais e temporais para avaliar as unidades que indicam a

¹⁷ Caso dos organizadores espaciais e temporais (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 13).

¹⁸ Caso dos enumerativos, dos marcadores de mudança de tópico e dos marcadores de ilustração e exemplificação (MACHADO; BRONCKART, 2009, p. 13).

conjunção ou disjunção do mundo discursivo apresentados anteriormente na explanação sobre os tipos de discurso.

2.2.3 A análise do nível enunciativo

A análise do nível enunciativo incide sobre os mecanismos de responsabilização enunciativa em geral e deve levar em conta, entre muitas outras unidades linguísticas, os índices de pessoa, os índices de inserção de vozes, os modalizadores do enunciado, os modalizadores subjetivos e os adjetivos (MACHADO; BRONCKART, prelo). Devido ao grande número de unidades linguísticas possíveis para esse nível de análise, comento a seguir apenas a inserção de vozes e a escolha lexical por acreditar que esses dois pontos sejam suficientes para o entendimento da análise. Enfatizo que o índice de pessoa já foi abordado anteriormente.

2.2.3.1 Os índices de inserção de vozes

Segundo Machado e Bronckart (prelo), para levantar esses índices é necessário

[...] identificar tanto a sua ausência quanto sua ocorrência no processo de indexação de vozes explícitas ou pressupostas pelo enunciativo. Para identificação de vozes explícitas, procuramos diferentes tipos de inserção de discursos relatados (discurso direto e indireto), os marcadores de fontes enunciativas (segundo X, para X) e, [...] as aspas, as diferentes formatações, os jargões, etc. (MACHADO; BRONCKART, prelo, p. 17).

Segundo os autores, a análise da inserção de vozes faculta identificar tanto a quem é atribuída a responsabilidade de um agir languageiro quanto as vozes colocadas em cena de forma implícita ou explícita e a da relação entre essas vozes e a voz da instância enunciativa.

Na análise das vozes no gênero CFD (FERRARINI, 2008) exponho que, para todos os sete exemplares do gênero analisados, a voz enunciativa posta em cena é

a voz do narrador. Apresento um quadro no qual exemplifico a voz trazida em alguns dos CFDs. A seguir reproduzo tal quadro.

Contos de fadas	Exemplo de voz do narrador
CF 2	<i>Cinderella lived with her stepmother and two stepsisters...</i> (Cinderela vivia com sua madrasta e duas meio irmãs...)
CF 5	<i>The town of Hamelin was suffering from a terrible plague of rats.</i> (A cidade de Hamelin estava sofrendo com uma terrível praga de ratos.)
CF 7	<i>Once upon a time a King and Queen had a beautiful daughter, and held a big party to celebrate.</i> (Era uma vez um rei e uma rainha que tiveram uma bonita filha e fizeram uma grande festa para comemorar.)

Quadro 12 – A voz do narrador (FERRARINI, 2008, p. 271).

A manutenção da voz única do narrador em todos os textos torna ainda mais evidente a redução implementada neles.

2.2.4 A análise do nível semântico

Nesse nível deve-se levar em conta a classificação semântica dos verbos e das nominalizações e fazer o levantamento temático.

Quanto à escolha lexical, constatei a recorrência de vocábulos referentes aos seguintes temas: personagens típicos, parentesco, eventos, lugares e elementos mágicos. O quadro a seguir mostra o léxico recorrente.

Temas	Léxico Recorrente
Personagens típicos	<i>king, queen, prince, princess, fairy</i>
Parentesco	<i>father, mother, daughter, son, stepmother, stepsister</i>
Eventos	<i>ball, party</i>
Lugares	<i>palace, kingdom, castle, magic land, town</i>
Elementos mágicos	<i>glass sleeper, magic beans, magic flute, spell, poisoned apple</i>
Expressões típicas	<i>once upon a time, there was once, happily ever after</i>

Quadro 13 – Léxico referente aos temas.

O léxico recorrente no gênero CFD, separado por temas, conforme apresentado no quadro anterior, pode contribuir para a construção de sentido por

meio da relação entre os temas e o léxico referente a esse gênero. Esse tipo de organização possibilita a construção de atividades didáticas coerentes.

Com a finalização da explicação do modelo de análise textual adotado na pesquisa, passo a explicitação de conceitos referentes à produção escrita, à avaliação, à análise de erros e à retextualização.

2.3 PRODUÇÃO ESCRITA EM LÍNGUA INGLESA

Defendo o postulado de que é possível ensinar a escrever textos em situações públicas escolares e extraescolares entendendo que para isso há necessidade de o ambiente escolar oferecer múltiplas ocasiões de escrita, criar contextos de produção precisos e efetuar atividades múltiplas e variadas (DOLZ, NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004); exponho a seguir alguns pontos sobre produção escrita dando ênfase à escrita, enquanto processo, e às várias fases deste.

Vários pesquisadores têm-se debruçado sobre o tema produção escrita. Segundo Soares (2004), alguns desses autores (HAYES; FLOWER, 1980; COLLINS; GENTNER, 1980; SERAFINI, 1992; WHITE; ARNDT, 1995) direcionam suas críticas à escrita vista como produto acabado e apontam modelos de escrita enquanto processo. A autora enfatiza que os modelos englobam, basicamente: o planejamento, a execução e a revisão e que neles não há espaço para a reescrita. É perceptível que já há vários anos, em nível teórico, a produção textual na qual o professor apenas indica um tópico e espera que a produção lhe seja entregue para, então, avaliar e devolver o texto ao autor não é valorizada. No entanto, na sala de aula de língua inglesa de ensino fundamental, essa prática ainda sobrevive por meio de materiais didáticos aos quais é subjacente a divisão da língua em quatro habilidades, sendo a escrita uma delas; nessa visão a produção escrita é uma habilidade em si. Se por um lado a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), à qual minha pesquisa está filiada, se opõe à divisão da língua em habilidades, para defender a aprendizagem de capacidades de linguagem que torne o aluno apto a agir em situações reais de comunicação, por outro lado, também propõe etapas para a produção escrita. A diferenciação entre as propostas parece residir primeiramente

no modo de encarar o processo de escrita no âmbito da sala de aula. Em minha pesquisa, a tarefa de executar a produção de um gênero de texto é apenas um elo em uma cadeia de tarefas que são englobadas na realização de uma SD e não poderia ser de outro modo, pois, como apontado anteriormente, o objetivo geral do trabalho é apropriar-se de um gênero de forma a poder agir mais adequadamente em atividades reais de linguagem e não apenas aprender a habilidade de escrever.

À proposta apresentada em Soares (2004), é acrescentado o aspecto das escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) que embasam o trabalho com SDs de produção escrita. A consideração desses aspectos desloca a visão de produção escrita, como tarefa em si mesma (ou apenas a produção do gênero como objeto), para uma visão de produção cujo gênero ultrapasse os limites de objeto a fim de ser também instrumento para agir em situações reais de comunicação. Para ilustrar as afirmações acima, traço a seguir um paralelo entre a proposta para produção de Stanley (2003) e a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Saliento que a escolha de Stanley (2003) se deve ao fato do texto estar veiculado em *site* específico para ensino de inglês como língua estrangeira (<<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/approaches-process-writing>>) e, ao mesmo tempo, ser semelhante aos modelos ilustrados por Soares (2004).

Para Stanley (2003), na fase de pré-escrita o professor deve estimular a criatividade dos alunos para levá-los a pensar em como desenvolver um tópico. O autor destaca que é nessa fase que as ideias devem ser formuladas e que ainda não é necessário produção. Se houver produção, o professor deve intervir para melhorar as ideias iniciais. No estágio de focalização das ideias, os alunos produzem sem atentar para erros ou organização. A atenção deve ser colocada no conteúdo, em sua coerência e nas ideias que devam ser acrescentadas ou retiradas. O terceiro estágio engloba a avaliação, estruturação e editoração; nessa fase, a escrita é adaptada à leitura, os alunos devem focar a forma e a produção do trabalho final e o professor ajuda na correção dos erros e orienta a organização.

O quadro a seguir apresenta exemplos de atividades, apontadas por Stanley (2003), que podem compor o processo de escrita.

PRÉ-ESCRITA	FOCALIZAR IDEIAS	AVALIAR, ESTRUTURAR E EDITAR
<p>a) <i>Brainstorming</i> (levantamento, em grupos, de palavras ou ideias relacionadas ao tópico a ser desenvolvido);</p> <p>b) Planejamento (em grupos, alunos planejam o que vão escrever antes de iniciar);</p> <p>c) Geração de ideias (tarefas de descoberta como: alunos escrevem rapidamente sobre o assunto de seis maneiras diferentes: descrevendo, comparando, associando, analisando, requerendo, discutindo a favor ou contra);</p> <p>d) Questionamentos (geração de perguntas sobre o tópico, as respostas formam a base da produção, esse processo auxilia a considerar o que o leitor precisa saber);</p> <p>e) Discussão e debate sobre o tópico.</p>	<p>a) Escrita rápida (alunos escrevem por cinco ou dez minutos sem se preocupar com correção ortográfica ou pontuação, se não se lembrar de alguma palavra um espaço deve ser deixado em seu lugar para que se mantenha o fluxo da escrita. Depois esse texto é revisado);</p> <p>b) Composição em grupos</p> <p>c) Troca de pontos de vista (diferentes alunos escolhem diferentes pontos de vista para refletir ou discutir);</p> <p>d) Variação na forma (diferentes tipos de textos são selecionados e os alunos apontam como o texto seria diferente se fosse escrito como uma carta ou artigo de jornal, etc).</p>	<p>a) Ordenar (os alunos usam as notas de uma das atividades de pré-escrita e as organizam pensando no que deve vir primeiro e o motivo para isso);</p> <p>b) Auto editoração (os alunos checam seus próprios textos corrigindo erros);</p> <p>c) Edição em pares ou leitura aprofundada (os textos são trocados e avaliados por outro aluno, pois na vida real essa é uma prática comum. O professor pode pedir que o texto seja reduzido para que as informações mais importantes sejam concentradas).</p>

Quadro 14 – Atividades para produção escrita segundo Stanley (2003).

Observa-se que a proposta apresentada por Stanley (2003) coincide com a de Soares (2004), segundo as quais a produção segue etapas e é delimitada pelo tópico escolhido. Desse modo, a produção escrita fica restrita à geração de partes que são colocadas juntas e editoradas no final, com preocupação mínima com um potencial leitor. As atividades propostas objetivam desenvolver as diversas partes que virão a compor a produção. Em suma, parece tratar-se de um exercício da habilidade de escrita com um movimento que vai do simples (várias partes) ao complexo (texto todo).

Na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a produção vai do complexo (produção inicial), ao simples (módulos com atividades para resolução de problemas de comunicação), e retorna ao complexo (produção final). Além desse movimento, há uma fase anterior (apresentação da situação de comunicação) e

outra que perpassa todo o processo (a conscientização das necessidades de reescrita por meio dos problemas a serem resolvidos). Com o objetivo de tornar a proposta mais visual apresento o seguinte diagrama:

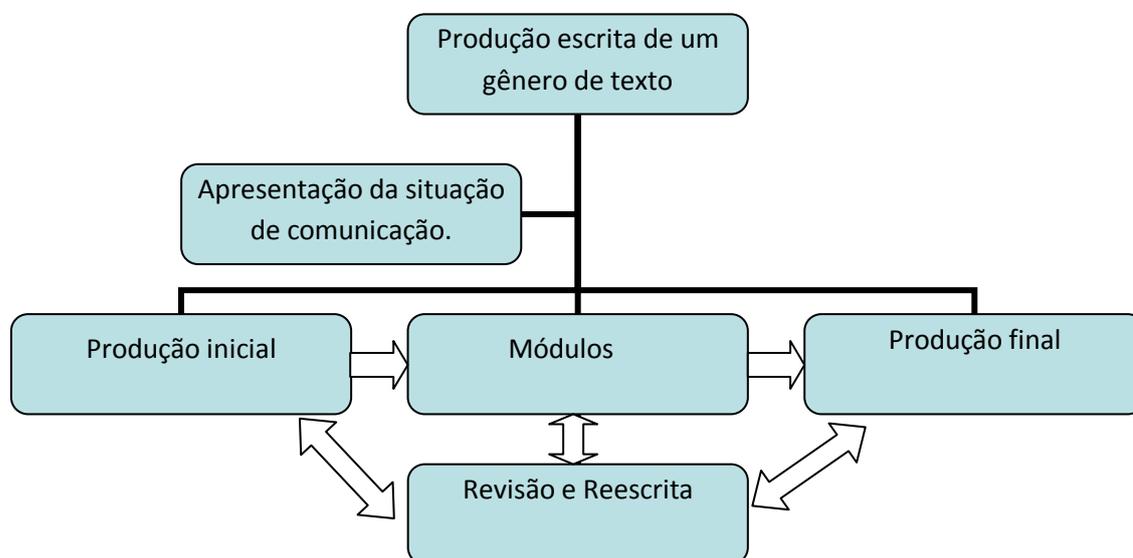


Figura 1 – Produção escrita em SDs.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a apresentação da situação de comunicação é a fase na qual a tarefa de produção é descrita em detalhes. Ela visa expor os alunos ao projeto de comunicação que será efetivado na produção final. É o momento em que a representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada é construída pelos alunos. Duas dimensões podem ser distintas nesse momento:

- a) o projeto de produção deve ser exposto o mais explicitamente possível para que os alunos compreendam a situação de comunicação na qual devem agir e o problema de comunicação que devem resolver para produzir seus textos.
- b) os conteúdos (é importante que os alunos percebam com quais vão trabalhar e sua importância).

Os projetos devem ser realizáveis. No caso desta pesquisa, os alunos ao compor seus CFDs, elaboraram um painel exposto na biblioteca sendo informados desse objetivo para as produções na apresentação da situação de comunicação.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) explicam que, na produção inicial, os alunos demonstram as representações iniciais que têm sobre o gênero; por isso, a situação de comunicação deve ser bem definida para que eles sejam capazes de produzir um texto adequado à situação dada. É possível, dessa forma, descrever as capacidades dos alunos e, por consequência, suas potencialidades. Assim, o professor pode definir o ponto em que precisa intervir e o caminho que o aluno ainda tem de percorrer. Os autores indicam que esse primeiro contato com o gênero, é, para o aluno, a primeira fase de aprendizagem, momento de conscientização das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem. Esse efeito pode ser ampliado se o desempenho dos alunos for objeto de análise em que se recorre à discussão (e avaliação de técnicas de escrita), troca de textos e busca de solução para problemas. Para o professor é um momento privilegiado de observação que permite refinar a SD, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos. O professor recebe informações que lhe permitem diferenciar e até individualizar seu ensino. Enfim, a produção inicial permite espaço para a avaliação formativa.

Nos módulos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam que são desenvolvidas atividades para solucionar os problemas que aparecem na primeira produção. Os diferentes módulos devem:

1. Trabalhar problemas de níveis diferentes:
 - Representação da situação de comunicação (destinatário, finalidade visada, posição do autor e do gênero visado);
 - Elaboração de conteúdo (criatividade, busca sistemática de informação, discussões, debates, tomadas de notas, etc.);
 - Planejamento do texto (cada gênero é estruturado de forma relativamente convencional);
 - Realização do texto (vocabulário apropriado, tempos verbais, organizadores).

2. Variar atividades e exercícios:
 - Realização de atividades de observação e de análise de texto completo, de partes de textos, de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes;

- Realização de tarefas simplificadas de produção de textos. Estas permitem ao aluno concentrar-se em um aspecto preciso da elaboração de um texto e descartar problemas de linguagem que, habitualmente, ele deve gerenciar levando em conta os diferentes níveis de produção;
- Elaboração de uma linguagem comum para poder falar dos textos, criticá-los, melhorá-los, durante toda a sequência e no momento da elaboração de critérios explícitos para a produção de um texto ou sua avaliação.

3. Capitalizar as aquisições

- Emprego de linguagem apropriada (para falar sobre o gênero abordado) às regras elaboradas durante a produção em uma lista (nomeada de lista de constatação);
- Resumo de tudo o que foi adquirido nos módulos em uma lista, que pode ser construída, em um momento de síntese (antes da produção final ou ao longo do trabalho), e pode também tanto ser redigida pelos alunos como proposta pelo professor.

A produção final permite que os alunos coloquem em prática os conhecimentos adquiridos dos módulos e que o professor faça uma avaliação do tipo somativa (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Durante a coleta de dados desta pesquisa foram propostos quatro módulos nos quais se buscou desenvolver atividades sobre: a) a situação de comunicação e exploração de léxico pertinente; b) a estruturação do gênero CF em sequências narrativas; c) o tempo verbal mais recorrente (com reescrita dos aspectos trabalhados); d) um módulo no qual a produção final foi avaliada e reescrita tendo como instrumento a lista de constatação que reuniu características do gênero trabalhadas em todos os módulos.

Enfatizo que a produção textual, na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), não é um dos movimentos da aula (como subjacentes à divisão da aula de língua estrangeira em quatro habilidades). Assim, a aula não para, fazem-se outras atividades para que a habilidade escrita seja desenvolvida. A produção escrita é um projeto de classe no qual o aluno tem a oportunidade de se engajar para resolver problemas/desafios de comunicação específicos do gênero a ser produzido. Em suma, expõem-se problemas/desafios aos alunos desde o momento da

apresentação da situação de comunicação e produção inicial. Estes desafios perpassam as atividades propostas nos módulos, apresentam-se nas discussões em linguagem comum construída por professor e alunos e culminam com a efetiva realização do projeto de classe, ou seja, o uso do gênero produzido em situação real.

Esclarecida a visão de produção escrita, objetivo desta pesquisa, passo a tecer considerações sobre a visão de erro e os instrumentos adequados à avaliação de produções de texto.

2.3.1 Os erros e os instrumentos para avaliação de textos

Figueiredo (2001) esclarece que a noção de erro difere de acordo com os métodos/ abordagens adotados para o ensino de língua inglesa. No quadro abaixo, sumário a relação que o autor faz entre a visão de aprendizagem, nesses vários métodos/abordagens, e a noção de erro estabelecida para cada um.

VISÃO DE APRENDIZAGEM	NOÇÃO DE ERRO
A aprendizagem foca regras gramaticais da língua-alvo.	Os erros são regras insuficientemente aprendidas.
A aprendizagem é vista como o produto da formação de hábitos.	Os erros são resultantes de uma falha na sequência estímulo–resposta–reforço e considerados oriundos da interferência da L1. O erro deve ser evitado e o principal método para isso, na aprendizagem de línguas, é observar e praticar o modelo correto um número suficiente de vezes.
A aprendizagem é vista como uma predisposição inata. A língua é adquirida por meio da internalização de regras.	Os erros produzidos pelos aprendizes, em sua maioria, são causados pela formação de hipóteses sobre a L2. Eles passam a ter um papel de indicadores de aprendizagem e guias para o ensino.
A aprendizagem precede o desenvolvimento e a linguagem é extremamente importante, pois é vista como mediadora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.	Os erros são vistos como resultado da tentativa do aprendiz de ganhar controle sobre uma determinada tarefa. No intuito de cumprir uma tarefa, os alunos lançam mão de estratégias que podem ocasionar o erro.

Quadro 15 – Visão de aprendizagem e noção de erro.

A principal diferença quanto à noção de erro entre a primeira, a segunda e a terceira visão de aprendizagem é que, na terceira, o erro passa a ser visto como indicador de aprendizagem, ao passo que na primeira e segunda visões ele é considerado regra não aprendida ou falha na sequência estímulo-resposta-reforço. Assim, parece-me que a visão de erro recebeu um deslocamento; o erro passou de

completamente indesejado para auxiliar do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, essas visões estão apresentadas aqui somente para delinear claramente a oposição entre elas e a visão à qual minha pesquisa se filia, a quarta delas. Assim, adoto para esta pesquisa a noção de erro na qual Figueiredo (2001) explicita que o aprendiz, durante a realização de uma tarefa, lança mão de estratégias para tentar ganhar controle sobre sua tarefa.

Retomo a visão vygotskiana para afirmar que no processo de expansão da ZDP, o indivíduo lança mão de hipóteses as quais irá confirmar ou refutar ao longo do percurso de construção do seu conhecimento. Desse modo, uma exemplificação poderia ser a da criança em processo de aquisição da língua materna cujo pretérito perfeito dos verbos abrir/abri, ler/li e comer/comi, pode sugerir “di” no pretérito para o verbo dar. E ao não receber aprovação social para essa possibilidade, a criança inicia novamente a busca. Desse modo, o “di” é um erro que serve como escada para a construção de um conhecimento socialmente adequado. Um processo semelhante parece acontecer durante a produção de CF em língua inglesa como língua estrangeira, pois, tendo consciência de que o gênero textual é composto pelo pretérito em língua portuguesa, o aluno busca o mesmo tempo verbal para empregar em inglês para que o texto, resultado de sua produção, seja adequado ao gênero¹⁹. Assim, acredito que a quarta noção de erro apresentada por Figueiredo (2001) confere ao erro o *status* de elemento integrante do processo de ensino e aprendizagem. O autor aponta várias formas para a correção de erros e esclarece que ela pode se dar de maneira direta ou indireta. A correção direta pressupõe marcar no texto os erros e fornecer a forma correta. Ela pode “ser total, na qual se indicariam todos os erros existentes nos textos dos alunos; ou parcial, na qual se escolheriam alguns erros para serem corrigidos” (HENDRICKSON, 1980 apud FIGUEIREDO, 2001, p. 48).

Figueiredo (2001) expõe que a correção indireta visa tornar os alunos mais autônomos e reflexivos envolvendo-os no processo de correção. Esse tipo de correção também pode ser feita de forma total ou parcial. Assim, pode-se optar por corrigir: a) aspectos gramaticais trabalhados recentemente com os alunos; b) selecionar os erros de acordo com o nível de proficiência dos alunos; c) corrigir primeiramente os erros que realmente sejam problemáticos para a comunicação.

¹⁹ Esse exemplo será mais bem discutido no capítulo de análise dos textos dos alunos, aqui ele apenas procura ilustrar o comentário anterior.

O autor aponta a existência de várias formas de correção indireta:

1. a autocorreção (quando o próprio aluno lê seu texto e corrige ou o professor marca o texto sublinhando ou aplicando algum tipo de código para que o aluno faça a correção);
2. a correção com a turma toda (o professor seleciona alguns tipos de erros e trabalha-os no quadro-negro ou com o auxílio de um retroprojetor juntamente com os alunos);
3. as conferências (escritas como os comentários que revisores e/ou editores fazem nos textos a serem publicados ou orais como a que acontece entre um orientador e seus orientandos);
4. a correção com pares (é um processo no qual os alunos leem os textos escritos por seus colegas e dão sugestões para melhorar a escrita).

A respeito da correção com pares, o autor afirma:

[...] está fundamentada na noção vygotskiana de que o uso da língua, seja escrita ou oral, é uma atividade social e, dessa forma, permite aos indivíduos construir significado dentro e a partir da interação. As pesquisas sobre a correção com os pares têm mostrado que as interações ocorridas nesse processo não apenas facilitam a aprendizagem, mas também possibilitam aos alunos desempenhar diferentes papéis sociais, tais como: receber e dar conselhos, fazer perguntas e responder a elas, agir tanto como quem aprende quanto como quem ensina (FIGUEIREDO, 2001, p. 53).

Segundo Figueiredo (2001), alguns autores propõem a utilização de formulários durante o processo de correção com os pares. Porém, em seu modo de ver, tais formulários funcionam como uma checagem mecânica das intenções do escritor e não se constituem um meio de fornecer apoio significativo durante a correção.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) esclarecem que, durante a produção final de um texto, a lista de constatação (ou formulário, nas palavras de FIGUEIREDO, 2001) indica ao aluno os objetivos a serem atingidos, bem como pode ser utilizada como instrumento para regular e controlar seu comportamento de produtor de textos durante a revisão e reescrita; possibilita, também, a avaliação dos progressos. A lista de constatação pode servir como critério de avaliação; o professor pode também optar por uma grade de formato diferente, desde que os elementos trabalhados em

aula sejam encontrados pelos alunos de maneira explícita. Assim, o professor pode desfazer-se de critérios subjetivos e de comentários que nem sempre são entendidos pelos alunos. A lista serve tanto para avaliar, no sentido mais estrito, como para observar as aprendizagens efetuadas e planejar a continuação do trabalho; se necessário, pode-se retomar pontos não compreendidos.

Cristovão e Torres (2006), com base em Dolz e Schneuwly (2004), também parecem ser contrárias à posição de Figueiredo (2001), uma vez que observam que nem sempre fica claro, para os alunos, o que os professores esperam que eles corrijam. Desse modo, eles ficam fora do processo de correção porque não sabem os critérios pelos quais estão sendo avaliados. As autoras sugerem que a construção de uma lista de constatação é um modo de resolver esse problema. No entanto, a lista sugerida por Cristovão e Torres (2006) não apresenta o caráter mecânico atribuído a esse instrumento por Figueiredo (2001). Segundo as autoras, a lista é composta pelas características do gênero e a sua construção deve levar em consideração a literatura especializada e a observação sobre seu uso social. Ela pode ser construída com os alunos durante as várias fases da produção textual.

A lista de constatação pode ser um eficiente modo, tanto dos alunos entenderem os problemas que ocorrem em seus textos quanto dos professores avaliarem os textos de modo mais justo. Cristovão e Torres (2006), apoiadas nas proposições de Cohen e Cavalcanti, afirmam que os alunos podem ter diferentes reações aos comentários dos professores sobre suas produções. Mesmo quando os alunos entendem os comentários, eles podem não recebê-los de maneira positiva, não reconhecer sua utilidade ou, ainda, podem não saber como lidar com eles. As autoras salientam que há alunos que acreditam que os professores sabem mais que eles, então, de acordo com esse pensamento, a reescrita deve ser feita de acordo com os valores do professor. Assim, os alunos podem ser excluídos do processo de avaliação de seus próprios textos porque muitas vezes eles não partilham dos critérios e valores que os professores elegem para avaliação. Desse modo, resalto a importância do uso da lista de constatação como instrumento de avaliação para alunos e professores.

Concordo com Cristovão e Torres (2006) quando afirmam que é muito importante o aluno estar envolvido no processo de revisão e avaliação de seu próprio texto e que esse processo necessita de preparação para que os alunos possam oferecer contribuições para o processo de avaliação. Concordando com os

apontamentos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Cristovão e Torres (2006) concluem que a abordagem de gêneros e a lista de constatação podem contribuir para envolver e preparar os alunos a fim de atuarem no processo de avaliação. Assim, quando entendem as características do gênero, os alunos conseguem melhorar os próprios textos e dar sugestões para que os colegas melhorem os seus.

A perspectiva textual subjacente à proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) implica levar em conta os diversos níveis do processo de elaboração de textos (nível das representações da situação de comunicação, da elaboração de conteúdos, do planejamento do texto e da textualização). Os autores enfatizam que, no nível da textualização, o trabalho proposto para as SDs de produção escrita torna-se complementar a outras abordagens. As diferentes atividades propostas nesse nível devem possibilitar

[...] o trabalho será centrado nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 114).

Além desses, os autores ensinam que elementos, como sintaxe da frase, morfologia e ortografia, não são exclusivos de gêneros específicos, no entanto, fazem parte da língua e devem ser trabalhados. Para tal trabalho, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) esclarecem que os erros são fontes preciosas para o professor. Segundo esses autores, em se tratando de ortografia, “Um levantamento dos erros mais frequentes pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas nos momentos consagrados unicamente a ortografia” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 117). Os autores enfatizam que a correção ortográfica deve ser tratada no final do processo para que o aluno não seja sobrecarregado com a correção de palavras ou passagens que poderão vir a ser descartadas. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dizem que alguns meios para encaminhar esse trabalho podem ser: o apoio em obras de referência como dicionários e manuais de ortografia; a elaboração de instrumentos do tipo guia de ortografia que possibilitem o agrupamento dos erros mais frequentes. O modo de trabalho usado para correção pode englobar a troca de textos entre alunos com capacidades próximas ou bem diferenciadas em ortografia, o estabelecimento de

um grupo de especialistas em ortografia e a ajuda do professor. Os autores explicam, ainda:

O tipo de intervenção feita no texto do outro é também variado. Pode-se corrigir diretamente o texto, sublinhar o lugar onde se situa o erro (referindo-se ou não a um código comum de tipos de erro), indicar o número de erros e serem corrigidos em uma passagem, etc. O objetivo é que cada um melhore sua capacidade ortográfica, através dessa atividade de revisão (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 119).

A questão dos erros e instrumentos de avaliação na produção escrita depende de parâmetros para se considerar um texto adequado e/ou inteligível. Assim, passo a discutir o que considerar como padrão na língua inglesa no momento de avaliação/análise das produções de texto.

2.3.2 Parâmetros para avaliação de textos

A facilidade de comunicação na atualidade implica formar sujeitos capazes de agir globalmente com adequação, visto que um sujeito de qualquer parte do mundo (que tenha acesso aos modernos meios de comunicação) pode se comunicar com outro(s) em outras partes. Desse modo, a visão do inglês como língua franca faz pensar nas opções quanto a variante da língua a ser adotada como modelo no ensino. A língua inglesa tratada como língua estrangeira faz com que o falante nativo seja o modelo que informa opções curriculares e metodológicas (GIMENEZ, 2006). Nessa perspectiva, o aluno deve conhecer a cultura do nativo por meio da variante-padrão da língua. No entanto, esse modelo parece não ser mais apropriado às necessidades atuais. Graddol (2006) propõe que o modelo não seja o falante nativo, mas um falante bilíngue que possa negociar entendimento com outro falante não-nativo. Gimenez (2006, p. 69) explica:

[...] considerar o inglês como língua franca implica em diferentes decisões sobre as razões pelas quais as pessoas querem aprender a língua, que modelos de pronúncia, gramática e léxico devem informar o currículo, assim como os modelos culturais apropriados.

A autora salienta que, para a comunicação com falantes não-nativos, parece ser mais apropriado considerar a inteligibilidade a despeito da proximidade da pronúncia do falante nativo.

Uma questão discutida por Ellis (apud FIGUEIREDO, 2001), numa perspectiva comunicativa, é se a forma empregada é adequada. O autor exemplifica esse ponto de vista afirmando que, se um aprendiz convida uma pessoa relativamente estranha a ele dizendo “I want you to come to the cinema with me”, esse aprendiz usou a língua corretamente, mas não a usou de forma apropriada, pela falta de intimidade entre os interlocutores.

Figueiredo (2001), em sua tese de doutorado, analisa textos produzidos por alunos de língua inglesa do curso de Letras da Universidade onde trabalha. Seu objetivo é investigar a correção em pares. Para tanto, ele aponta os erros encontrados na primeira e segunda versão das produções dos alunos e analisa quais erros apontados durante a interação entre eles (gravada em áudio) foram corrigidos na segunda versão. Para a classificação dos erros, o autor relata que tentou usar grades de análise de erro preexistentes, mas se deparou com pesquisas que, ao tentarem fazer o mesmo, não usaram todas as categorias, bem como tiveram dificuldade em classificar alguns problemas nas produções. Dessa forma, Figueiredo (2001) optou por usar uma classificação de erros que abrangesse categorias existentes e ampliá-las de acordo com os erros encontrados nas produções que não estivessem representados nas categorias previamente selecionadas. A flexibilização implementada pelo autor parece ser adequada a uma análise complementar quando se analisa a produção textual de um gênero, pois permite que elementos comuns à produção de texto de qualquer gênero, como pontuação e ortografia, sejam observadas.

Assim, minha pesquisa aceita tanto o posicionamento de Graddol (2006) e Gimenez (2006) sobre o modelo que deve informar o currículo, quanto o tipo de análise de erros implementada por Figueiredo (2001), ou seja, corroborando os autores, acredito que, na análise, é relevante observar os elementos que representam a função discursiva e, também, os elementos necessários a qualquer produção, como pontuei anteriormente. Em termos de avaliação de textos em sala de aula é adequado que o professor escolha os elementos a serem indicados para as revisões de acordo com os conhecimentos construídos pelos alunos nas séries anteriores. Com base na discussão estabelecida parece coerente a proposta de

trabalho com produção escrita de gêneros textuais, uma vez que pode favorecer uma aprendizagem que leve a comunicação à nível global.

Discutidos vários pontos que respaldam teoricamente essa pesquisa, atenho-me ainda a um último o qual julgo importante considerar: a retextualização. A importância que atribuo a tal aspecto tem sua origem no fato do material didático ter requerido do aluno a produção de um CF que já lhe havia sido contado. Parece-me necessário, então, tecer considerações sobre os elementos que envolvem a retextualização, o que passo a fazer a seguir.

2.3.3 Retextualização

Marcuschi (2003) esclarece que fala e escrita são duas alternativas de uso da língua nas atividades sociointerativas do cotidiano. O autor enfatiza que ambas possuem a sua organização e que a supremacia cognitiva da escrita sobre a fala é um mito já superado. Assim, o autor, em seus estudos sobre a retextualização, afirma que esta é a passagem de um texto de uma ordem à outra. Marcuschi (2003) refere que, para dizer de outro modo o que foi dito ou escrito por alguém, é necessário que, primeiramente, aconteça o processo cognitivo de compreensão. O autor acrescenta:

Atividades de retextualização são rotinas usuais altamente automatizadas, mas não mecânicas que se apresentam como ações aparentemente não problemáticas, já que lidamos com elas o tempo todo nas sucessivas reformulações dos mesmos textos, numa intrincada variação de registros, níveis, gêneros textuais e estilos (MARCUSCHI, 2003, p.48).

Quatro possibilidades de retextualização são apontadas nos estudos de Marcuschi (2003), quais sejam: a) da fala para a escrita (ex: entrevista oral para entrevista escrita), b) da fala para a fala (ex: de conferência para tradução simultânea), c) da escrita para a fala (ex: de texto escrito para exposição oral), d) da escrita para a escrita (ex: de texto escrito para resumo escrito).

O autor foca sua pesquisa em operações de retextualização da primeira possibilidade apontada, ou seja, da fala para a escrita. Ele enfatiza que esse processo não deve ser considerado como a passagem de um texto “descontrolado e caótico” para uma versão “controlada e bem formada”.

Marcuschi (2003) aponta quatro aspectos envolvidos nos processos de retextualização: idealização (eliminação, completude, regularização); reformulação (acréscimo, substituição e reordenação); adaptação (tratamento da sequência dos turnos) e compreensão (inferência, inversão, generalização). Os dois primeiros englobam as operações e processos de natureza linguística-textual-discursiva; o terceiro envolve operações de citação e o quarto, operações cognitivas.

É necessário esclarecer que todos eles, segundo o modelo construído por Marcuschi, se destinam à análise de textos em português como língua materna. A pesquisa do autor é aqui brevemente comentada com o objetivo de fazer lembrar as operações que podem ser subjacentes a uma proposta de retextualização.

Numa proposta de produção em inglês como língua estrangeira, é possível supor que os alunos podem usar as operações e processos de natureza linguístico-textual-discursiva de idealização como a eliminação de repetições, a completude de sentenças inacabadas e a regularização do texto para que fique coerente às regras de escrita. A segunda operação, de natureza linguístico-textual-discursiva que pode ser usada é a reformulação. Esta engloba os processos de acréscimo, substituição e reordenação que podem ser considerados pelo aluno-autor no momento da realização da tarefa. A operação de adaptação engloba os processos de citação, ou seja, o tratamento da sequência dos turnos. A quarta operação de natureza cognitiva engloba o processo de compreensão, essencial para que todos os outros processos, inferências e generalizações sejam plausíveis na passagem do texto oral para o escrito em inglês.

Isso posto, é importante frizar que ao contrário do que prevalece no senso comum, não é tarefa simples a passagem de um texto da fala para a escrita, sobretudo quando essa tarefa envolve o uso de uma língua estrangeira. Não se trata de transcrição ou tradução, pois estes processos, segundo (MARCUSCHI, 2003), são bem mais simples que a retextualização.

Neste capítulo apresentei os conceitos principais do ISD por serem a base da minha pesquisa. Em seguida, apresentei o modelo de análise de textos adotado por essa corrente e o exemplifiquei com análises realizadas sobre CFD. Na sequência, expliquei conceitos referentes à produção escrita, à avaliação, à análise de erros e à retextualização; a explicação destes teve o objetivo de ajudar a refletir sobre conceitos que não são exclusivos do ISD, mas que são coerentes com essa linha teórica. No momento das análises espero usar basicamente os conceitos

subjacentes às SDs e os de capacidades de linguagem para analisar a adequação das atividades da SD. Para análise das produções dos alunos pretendo trazer as categorias do MDG, vários itens do modelo de análise de textos e as categorias de erros. Após delinear os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, passo, neste momento, ao capítulo de metodologia.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, após a conceituação da pesquisa, resgato os objetivos e perguntas de pesquisa para, em seguida, explicitar o contexto de uso da SD e de produção dos CFDs, os participantes da pesquisa, os instrumentos de análise, a coleta de dados e os critérios usados na análise dos dados. Passo, então, a conceituação da pesquisa.

3.1 CONCEITUAÇÃO DA PESQUISA

Para André (1995) a pesquisa etnográfica objetiva a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações e teorias. Moita Lopes (1996) entende que esse tipo de pesquisa em sala de aula busca compreender os processos de ensinar e aprender línguas e destaca que, para fazer esse tipo de pesquisa, é necessário participar da sala de aula com o objetivo de tentar descobrir os acontecimentos do contexto, como estão organizados, o que significam para alunos e professores e como essas organizações se comparam com outras em outros contextos.

Moita Lopes (1996) evidencia que o papel atribuído à sala de aula desloca-se de lugar de certeza ou de conhecimento pronto para local no qual professores e alunos passam a ter papel central na construção do conhecimento. Dentre as práticas de investigação em sala de aula, o autor destaca a pesquisa-ação e a conceitua como “[...] um tipo de investigação realizado por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre esta mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa [...]” (MOITA LOPES, 1996, p. 185). O autor enfatiza que, desse modo, o professor-pesquisador está continuamente atuando na construção de conhecimento sobre a sua prática. Para ele a pesquisa-ação pressupõe que o professor deixe de ser apenas consumidor de resultados de pesquisadores externos e passe a pesquisar a própria prática. Moita Lopes (1996) enfatiza que a pesquisa-ação tem potencial para gerar conhecimento sobre a sala de aula e ser uma forma de avanço educacional, uma vez que possibilita a visão interna que o professor possui, assim como o envolve na reflexão

crítica de seu trabalho. André (2006) destaca o potencial que a pesquisa-ação tem de desenvolver junto ao professor a disposição e competência para pensar o próprio trabalho.

Minha pesquisa parece aproximar-se das proposições anteriores. Nela assumo diferentes papéis: o da professora insatisfeita com os resultados alcançados em sua prática pedagógica; o da professora-autora que produz material didático para seus alunos; o papel da professora-pesquisadora que busca lançar um olhar científico para todo esse processo e, finalmente, o da professora que busca resultados mais satisfatórios em sala de aula, por meio das críticas levantadas.

Moita Lopes (1996) propõe um roteiro para pesquisa-ação que parece atribuir um movimento cíclico à pesquisa e, para isto sugere as seguintes etapas: familiarização com o tipo de pesquisa (princípios e instrumentos); monitoração do processo de ensino aprendizagem (com tomada de notas de campo ou gravação em áudio); negociação da questão a ser investigada; negociação dos instrumentos de pesquisa a serem utilizados; coleta de dados; análise e interpretação dos dados; disseminação; negociação de novas questões de pesquisa.

Minha pesquisa evidencia esse movimento, visto que teve início com uma insatisfação quanto a materiais didáticos para o ensino de língua inglesa e a construção da primeira versão de SD de CFD. Após essa primeira versão, modificações foram sendo adicionadas e, incorporados tanto conhecimentos científicos quanto conhecimentos construídos com a aplicação do material em sala de aula. Nesse processo contínuo, o MDG CFD foi construído para dar respaldo a possível construção de novas atividades para a SD, já que a primeira versão havia sido construída com base na literatura sobre o gênero e em um MDG para CF em espanhol, várias dessas etapas foram disseminadas em eventos e publicações. No entanto, devido ao escopo deste trabalho, o recorte estabelecido fez com que dois pontos tivessem foco: a SD e a produção de texto dos alunos. Assim, enfatizo que as várias etapas do movimento cíclico da pesquisa são constituintes desta, mesmo que por ora estejam ocultas.

Para André (2006), na pesquisa-ação, o conhecimento não pode ser generalizado, pois, segundo o autor, leva em conta o contexto particular de atuação do professor. Penso que, na construção de conhecimento sobre a transposição didática dos pressupostos teóricos do ISD para material didático que vise o ensino

de produção escrita em língua inglesa, cada pesquisa é um degrau que outro pesquisador poderá ou não subir, construindo um degrau acima.

Em suma, com base nas proposições de André (1995), de Moita Lopes (1996) e nas reflexões sobre a pesquisa, classifico-a como uma pesquisa-ação de natureza etnográfica.

3.2 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa apresenta quatro objetivos, dois dos quais se direcionam à análise da SD e, os outros dois, a análise dos textos produzidos na aplicação do material. Os objetivos são listados a seguir:

Analisar as atividades da SD quanto às capacidades de linguagem que se propõem a mobilizar;

Analisar as atividades da SD quanto à adequação aos princípios do ISD para produção escrita;

Verificar a adequação das produções em relação à ficha de constatação do material dos alunos;

Analisar as versões de produções (produção inicial, duas revisões e produção final) de três alunos quanto à adequação a ação de linguagem pretendida.

Para alcançar tais objetivos guiaram os estudos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. As atividades da SD estão voltadas à mobilização de capacidades de linguagem?
2. As atividades da SD são adequadas aos princípios do ISD para produção escrita?
3. As produções escritas analisadas demonstram adequação aos critérios da lista de constatação do material dos alunos?
4. As produções escritas analisadas demonstram adequação à ação de linguagem pretendida?

Os objetivos e perguntas de pesquisa encontram-se sumarizados no quadro a seguir para possibilitar a visualização da escolha dos dados a serem analisados.

	Objetivos	Perguntas de Pesquisa	Dados
1	Analisar as atividades da SD quanto às capacidades de linguagem que se propõem a mobilizar	As atividades da SD estão voltadas à mobilização de capacidades de linguagem?	Atividades da SD.
2	Analisar as atividades da SD quanto à adequação aos princípios do ISD para produção escrita;	As atividades da SD são adequadas aos princípios do ISD para produção escrita?	Atividades da SD.
3	Verificar a adequação das produções aos critérios da ficha de constatação do material dos alunos	Os CFs produzidos demonstram adequação aos critérios da lista de constatação do material dos alunos?	Vinte e três produções de texto em suas versões iniciais e finais (quarenta e seis produções no total).
4	Analisar as versões de produções (produção inicial, duas revisões e produção final) de três alunos quanto à adequação a ação de linguagem pretendida.	As produções escritas analisadas demonstram adequação à ação de linguagem pretendida?	Três produções de texto em suas versões iniciais, 2 revisões e versão final (vinte e quatro produções no total).

Quadro 16 – Objetivos, perguntas de pesquisa e dados.

Os dados coletados foram compostos pelas produções de texto dos alunos e pelas atividades que compõem a SD. Estas tinham por função proporcionar mobilização de capacidades de linguagem que viabilizassem a própria produção escrita.

3.3 O CONTEXTO DE USO DA SD E DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Valdir Umberto de Azevedo que faz parte, junto com a Escola Municipal Cecília Meireles, de um Centro de Atendimento Integral à Criança (CAIC) em Cambé, Paraná. Esse tipo de instituição faz com que funcione, no mesmo prédio, as duas escolas, assim como proporciona aos alunos atividades em turno oposto ao das disciplinas que compõem o currículo. Algumas delas são: dança, esportes, teatro, artes manuais, coral, etc. A escola é localizada num bairro de periferia e recebe alunos oriundos de vários bairros próximos ao estabelecimento; ela é reconhecida na comunidade por seu trabalho em

relação ao resgate de valores éticos e cultura da paz. Este trabalho aliado a conscientizações quanto à importância da participação de alunos e pais no processo de ensino aprendizagem e à disciplina exigida pelo conjunto de professores e equipe pedagógica faz com que haja na escola um ambiente, na maior parte do tempo, de boa convivência entre alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. A biblioteca é bem equipada e organizada e a maior parte dos alunos a usa regularmente. A leitura é incentivada por professores e bibliotecária. Algumas práticas incentivadas pela direção e adotadas pelo conjunto de professores da escola, em 2007, ano da coleta de dados, foram: um código de correção para textos (exposto no mural da sala e colado no caderno de cada aluno); um quadro para anotação de faltas e outro para tarefas não realizadas, anexados no mural de sala; os dados obtidos a partir das anotações foram usados para comunicar os responsáveis pelo aluno caso este tivesse deixado de fazer três tarefas ou tivesse faltado três vezes no mesmo mês. Os itens enfatizados acima servem para evidenciar o comprometimento da escola em proporcionar um ambiente que viabilize a aprendizagem dos alunos e envolva a família nesse processo.

A sala de aula, onde os dados foram coletados, tem capacidade para 36 alunos, dispostos em três filas de seis carteiras duplas. Esse tipo de carteira facilita a interação entre os alunos.

O material usado pelos alunos, compilado pelas duas professoras de Língua Inglesa do estabelecimento, se compunha de uma apostila constituída de 133 páginas fotocopiadas nas quais estavam contidas duas SDs, uma com foco na produção oral e outra na produção escrita; o restante do material era composto por atividades lúdicas, atividades de aquisição de vocabulário e estruturas gramaticais. As imagens do material, em vista da qualidade insatisfatória das cópias, não auxiliavam o aluno na construção de sentido. As páginas da apostila destinadas à SD de CFD eram as de número 6 a 16. Além dessas páginas, a página 121 (tabela com verbos irregulares) e dicionários, disponibilizados pela escola, também foram usados como auxílio. Para amenizar o problema das imagens transparências com imagens coloridas (ou não) eram usadas no retroprojektor. Para a produção dos CFDs os alunos receberam papel almaço (produção inicial) e tipo A4 colorido e pautado (para as duas revisões e a versão final); para cada uma das quatro versões da produção, as cores foram respectivamente rosa, azul, amarela e verde (a produção em almaço foi colada na folha rosa).

O quadro a seguir ilustra como se dá a prática pedagógica na disciplina de Língua Inglesa na turma, bem como as capacidades de linguagem trabalhadas na turma.

Capacidade de linguagem	Prática Pedagógica da disciplina	Domínio das capacidades de linguagem dos alunos
Capacidade de ação	Enfatiza-se a compreensão escrita de forma não-linear. Trabalha-se, de forma inicial, com gêneros textuais.	Os alunos compreendem o contexto de produção de parlendas ²⁰ e reconhecem nos gêneros de texto lidos: autor, data, fonte.
Capacidade discursiva	Apresenta-se o formato do texto estudado e sua função. Trabalha-se com os elementos discursivos que compõem o gênero parlenda.	Os alunos reconhecem diferentes textos como: diálogos; fábulas; letras de música, verbete de dicionário. Reconhecem os elementos discursivos das parlenda estudadas como: versos, estrofes, rimas e <i>connected speech</i> . Reproduzem oralmente as parlendas estudadas.
Capacidade linguístico-discursiva	Propõem-se a prática de estruturas gramaticais e léxico contextualizado ou não.	Os alunos são capazes de compreender itens lexicais geralmente abordados no sexto e sétimo anos. (números, cores, meses do ano, dias da semana, alimentos, datas, etc.) Os alunos conhecem algumas regras da língua.

Quadro 17 – O perfil do aluno em relação às capacidades de linguagem que possuem²¹.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são os alunos da sexta série do período matutino e sua professora de Língua Inglesa. Passo, no momento, à descrição mais detalhada dos participantes.

3.4.1 Os alunos

Os participantes da pesquisa são 36 alunos, na faixa etária entre 11 e 12 anos, da única sexta série do período matutino; de forma geral, a turma era

²⁰ Uma SD com base no gênero parlendas já havia sido trabalhada no primeiro semestre.

²¹ Quadro reproduzido de Ferrarini (2008, p. 262).

participativa, no entanto vários alunos usualmente se distraíam com brincadeiras, conversas e discussões sobre assuntos alheios à aula. Este problema se encontra na ata de conselho de classe, onde está registrado que os alunos eram participativos, porém agitados e com problemas de relacionamento entre si.

Nessa turma, havia um aluno cadeirante e uma aluna com dificuldade para locomoção, porquanto não havia, e não há até hoje, na escola acessibilidade para que tais alunos participassem das aulas no andar superior como acontecia com as outras turmas, esta foi alocada no andar térreo. Além desses dois alunos com deficiência motora havia na turma outros dois casos de alunos com deficiência mental, uma moça de 18 anos e um rapaz de 14, casos diagnosticados pela equipe pedagógica da escola desde a entrada desses alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. Na época da coleta de dados iniciavam-se as discussões sobre a inclusão de alunos com deficiência, porém a falta de formação adequada para lidar com as dificuldades de tais alunos fazia com que a equipe adotasse as seguintes práticas no cotidiano: os alunos se sentavam em dupla com alunos capazes de ajudá-los, no caso da moça, o próprio irmão; os professores dispensavam atenção individual a esses alunos, na medida do possível. Por ser esta a única sexta série do período da manhã vários alunos do período da tarde aguardavam ansiosos a saída/transferência de algum aluno dessa turma para poder mudar de período. Fato que aconteceu somente uma vez no ano letivo de 2007.

A participação dos alunos na pesquisa foi autorizada por seus responsáveis por meio de documento de autorização, datado e assinado, após a realização de uma reunião de esclarecimento.

3.4.2 A professora-pesquisadora

Sou formada em Letras, possuo especialização em Ensino de Língua Estrangeira e sou mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, instituição na qual também cursei a graduação e a especialização. Participei do projeto de extensão Produção de

Material Didático de Línguas para o Ensino Fundamental²², entre 2004 e 2007, e faço parte do grupo de pesquisa Linguagem e Educação²³ desde o ano de 2006, todos na mesma instituição. Com a participação no projeto de produção de materiais comecei a produzir SDs e a usá-las em minhas aulas. A participação no grupo Linguagem e Educação proporcionou-me oportunidade de aprofundamento sobre o ISD, construto que fundamenta a construção de SDs com base em gêneros textuais.

Profissionalmente sou professora do ensino fundamental e médio da rede pública estadual há 16 anos atuando como professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Por cinco desses atuei concomitantemente como professora de instituto de idiomas. No ano de 2003, quando me efetivei no quadro próprio de professores do Estado do Paraná, fui para a atual escola e assumi a carga de 40 horas semanais, 20 para Língua Inglesa e 20 para Língua Portuguesa. Na época da coleta de dados, minha carga horária estava distribuída da seguinte forma: 25 horas na parte da manhã e 15 horas no período vespertino. Essa disposição da carga horária permitia que eu me encontrasse com a turma na qual os dados foram coletados em seis aulas semanais, duas de Língua Inglesa e quatro de Língua Portuguesa. Esse fato proporcionou-me conhecer mais profundamente os alunos da turma e contribuiu para que construíssemos um relacionamento de cordialidade, apesar dos problemas de relacionamento da turma.

3.5 A COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi feita no terceiro bimestre letivo de 2007. A SD com base no gênero textual CFD foi aplicada e as produções de texto dos alunos foram coletadas. O quadro a seguir explicita detalhes da coleta.

²² O projeto esteve sob a coordenação da Prof^a Dr^a Denise Ortenzi durante o primeiro ano e da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão durante os dois últimos anos. A proposta foi de autoria das duas docentes.

²³ Grupo de pesquisa é coordenado pela Prf^a. Dr^a. Vera Lúcia Lopes Cristovão.

Coleta de dados	
Produções Escritas	
Período de coleta	Agosto – outubro /2007
Nº de aulas	18 (9 encontros)
Duração das aulas	50 (cinquenta) minutos cada
Frequência das aulas	2 por semana
Dias	Quinta-feira
Horário	07h30min - 09h10min
Material Didático	
Material Didático Usado	SD com base no gênero CFD
Período Produção/Revisão da SD	2006/2007
Local de Produção	UEL, Projeto de Produção de Materiais Didáticos.

Quadro 18 – Duração da coleta de dados.

3.5.1 As produções escritas

A produção inicial, duas revisões e produção final do CFD *Snow White* foram realizadas no decorrer do desenvolvimento das atividades da SD. Assim, a proposta toma a produção escrita enquanto processo desenvolvido em etapas. Estas são distribuídas na SD de forma que a reflexão sobre os elementos constitutivos do gênero possibilite que sejam incorporados aos textos.

3.5.2 A sequência didática

O material foi construído durante minha participação no Projeto de Produção de Materiais Didáticos no qual os professores de Língua Inglesa participantes tiveram a oportunidade de discutir as necessidades de seus contextos de ensino, estudar textos teóricos sobre o ISD e refletir sobre o uso de gêneros de texto em sala de aula e, a partir dessas discussões, buscar construir SDs adequadas a seus contextos. Assim, considero que a SD de CFD contou com a colaboração dos professores participantes e com orientações da coordenadora do projeto para sua elaboração e modificações.

O gênero CFD já havia sido usado para produção de texto em uma experiência anterior, mas somente com o relato no grupo e discussões sobre o uso de gêneros textuais é que o trabalho com o gênero CFD ganhou formato de SD.

Esse trabalho mostrou-se desafiador para os alunos que produziram os CFDs, os quais, até então, só haviam produzido frases que priorizavam o uso do elemento linguístico-discursivo previamente ensinado.

A produção escrita é enfatizada no material, apesar da compreensão oral também ser explorada. O objetivo principal da SD foi a ampliação da possibilidade de participação social por meio da realização da ação de linguagem contação de CFD na modalidade escrita. Os objetivos específicos da SD foram: a compreensão oral do CFD *Snow White*, a compreensão das características do gênero textual, a produção e revisão do CFD *Snow White* e a mobilização de capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas inerentes ao gênero nas produções.

Fazem parte do plano global da SD a apresentação da situação de linguagem, a preparação para a compreensão oral do CFD, a contação do CFD, a primeira produção, os Módulos 1, 2 e 3. O primeiro módulo prevê o estudo da organização do gênero em sequências narrativas e, em seguida, a revisão desse aspecto nos textos produzidos. O segundo módulo prevê o estudo do tempo verbal mais recorrente no gênero, o pretérito, e em seguida a adequação da temporalidade nas produções. O terceiro módulo reúne todas as características do gênero até então estudadas em uma lista de constatação, na qual os alunos devem basear-se para analisar os textos dos colegas e, em seguida, com base na análise, revisar os textos e fazer a produção final. Após essa descrição geral, explicito mais detalhadamente as atividades da SD.

As atividades iniciais visam engajar o aluno na situação de linguagem à qual o gênero pertence. No caso, o projeto de classe, combinado com os alunos no início das atividades, é a produção de CFD e sua disponibilização para leitura em mural. Em seguida, uma atividade com questionamentos pessoais é proposta. Esta visa a diagnosticar os conhecimentos a respeito do gênero; nesse momento, é feita uma solicitação para que alunos voluntários narrem algum CF em língua materna.

Em uma segunda atividade, algumas características do gênero são exploradas: personagens característicos, objetos ou seres mágicos, heróis que vencem no final, o meio de veiculação do gênero; estas atividades visam à mobilização dos conhecimentos que os alunos possuem.

Em seguida, é feita uma comparação entre notícias de jornal e os contos de fadas que os alunos haviam narrado anteriormente. O contraste entre tempo e

espaço nos dois gêneros serve para que os alunos apreendam o conceito de tempo e espaço indefinidos.

A próxima atividade requer que o aluno justifique a escolha de expressões que seriam adequadas para se referir a tempo e espaço em um CF em língua inglesa (*once upon a time, happily ever after, one day, in a faraway kingdom*).

Na próxima etapa do trabalho é requisitado aos alunos uma pesquisa sobre a Idade Média (contexto de produção dos CF), um trabalho de parceria com a disciplina de história é indicado.

As três atividades seguintes objetivaram a apreensão de vocabulário; elas requerem que o aluno escolha entre palavras comuns ao gênero como: *princess, fairy, poisoned apple*; e vocábulos como: *football player, dentist, computer*. Na sequência, os alunos constroem e jogam um jogo da memória com todo o vocabulário estudado até então.

As atividades anteriores são tidas como preparação para a compreensão oral do CFD que será contado pelo professor. A contação pressupõe o apoio de imagens no retroprojetor e o máximo de expressão facial e gesticulação.

Na próxima atividade, é solicitado aos alunos que escrevam individualmente o CFD que ouvirem.

Na fase seguinte, os alunos desenvolvem atividades que explicitam as sequências narrativas de um CFD. As atividades relacionadas às sequências narrativas são exploradas no CFD Cinderela, em língua portuguesa, e Cinderella, em língua inglesa. O passo seguinte é a devolução do texto inicial dos alunos para que eles verifiquem a presença ou não das fases e refaçam o que for necessário.

Na próxima etapa, um estudo sobre o pretérito é formalizado com vários exemplos e atividades para verificar sua compreensão, entre as quais a construção de um caça-palavras com verbos regulares e irregulares. São propostas tanto atividades desconexas do trabalho com o texto, quanto atividades que fazem voltar ao texto *Cinderella* para verificar a disposição do pretérito nele inserido. Após a formalização do pretérito, o texto do aluno é novamente devolvido e sua atividade é verificar o uso do pretérito em sua produção e refazer o que não esteja adequado.

Em uma fase final, o aluno deve trocar seu texto com o de um colega e, com base na lista de constatação proposta na SD, observar no texto do outro as necessidades de revisão e ajudá-lo com suas percepções.

Após a revisão que deve abarcar as observações contidas na lista de constatação, o aluno faz uma produção final com ilustração para o mural proposto no início do trabalho. Na última atividade, professor e alunos montam o mural em local previamente combinado.

3.5.3 Critérios para a escolha das produções

As produções iniciais e finais escolhidas para a primeira das análises tiveram como critério a presença dos alunos em todas as aulas durante o período de realização de atividades da SD e produção dos CFDs. A figura abaixo busca facilitar a visualização da quantidade de alunos cujas produções foram analisadas.

PRODUÇÕES	
Analisadas	Amarelo
Não analisadas	Azul

Número de chamada	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17
Produções	Amarelo	Azul	Amarelo	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Azul	Amarelo	Amarelo							

	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37
	Amarelo	Amarelo	Cinza	Amarelo	Azul	Azul	Azul	Azul	Cinza	Azul	Azul	Amarelo	Cinza	Amarelo						

Figura 2 – Número da lista de chamada dos alunos que tiveram suas produções escritas analisadas e não analisadas.

Como pode ser observado, na lista de chamada havia 37 alunos, com a aluna número 36 transferida para o período da tarde, por isso o quadrinho correspondente a ela se encontra em cinza, na figura. Outros dois alunos, números 20 e 32 que também estão representados pela cor cinza e, portanto foram desconsiderados para análise, são os alunos diagnosticados com extrema dificuldade de aprendizagem. Esclareço que a decisão de não analisar tais textos se justifica porque a produção escrita de alunos com dificuldades especiais não faz parte do escopo deste trabalho. Saliento que este é um campo riquíssimo e muito necessário visto que a inclusão é apenas discutida em relação a sua viabilidade ou não; enquanto isso, os estabelecimentos de ensino acolhem esses alunos sem que os profissionais tenham formação adequada para trabalhar com eles²⁴.

²⁴ Tonelli (doutorado em andamento) pesquisa a aprendizagem de língua inglesa por crianças com dificuldades de aprendizagem.

Com base no gráfico a seguir, observa-se que vinte e três textos correspondentes à cor amarela foram analisados em suas versões iniciais e finais, enquanto onze deles, representados pela cor azul, e dois representados pela cor cinza não foram analisados. Assim, fizeram parte dessa primeira análise 63% dos textos produzidos, enquanto 37% não foram analisados. Desses textos 31% pertencem aos alunos que tiveram faltas no período de desenvolvimento da SD e produção escrita e 6% pertencem aos alunos que decidi não analisar, conforme expliquei no parágrafo anterior.

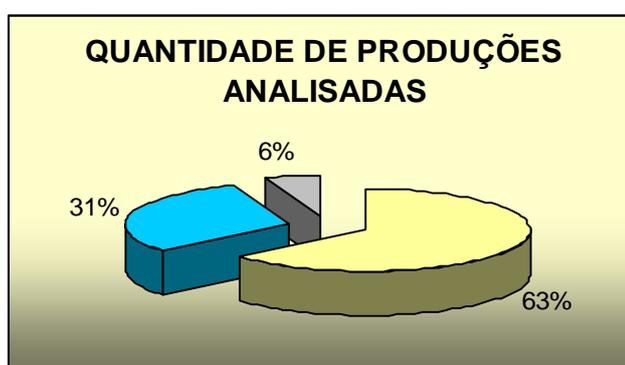


Gráfico 1 – Quantidade de produções analisadas.

Na etapa seguinte de análise das produções, momento no qual busco analisar a produção inicial e final e as duas revisões intermediárias, três conjuntos de produções foram selecionados. Os textos analisados foram escolhidos com base no desempenho dos alunos na análise inicial. Assim, entre os vinte e três alunos que participaram de todas as aulas nas quais a SD foi trabalhada, foram escolhidos: um aluno cujo desempenho na sua produção não foi bom, uma aluna cujo desempenho foi regular e uma aluna cujo desempenho foi muito bom.

3.6 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os dados coletados, instrumentos usados para análise e os procedimentos adotados encontram-se sumarizados no quadro a seguir:

	Dados	Instrumentos de análise	Procedimentos de análise
1	Atividades da SD.	Capacidades de linguagem mobilizadas em cada atividade da SD.	Verificação das capacidades de linguagem mobilizadas em cada atividade da SD.
2	Atividades da SD.	Grade de análise baseada em instrumentos pré existentes para análise de SDs e outros materiais didáticos.	Verificação da adequação das atividades da SD em relação a critérios estabelecidos como coerentes a SDs e outros materiais didáticos.
3	Vinte e três produções escritas em suas versões iniciais e finais (quarenta e seis textos no total).	Categorias da lista de constatação presente na SD.	Verificação da adequação das produções iniciais e finais quanto às categorias propostas na lista de constatação da SD (instrumento auxiliar de avaliação dos textos nos pares).
4	Três produções escritas em suas versões iniciais, 2 revisões e versão final (doze textos no total).	Categorias do MDG e, para, outros conhecimentos necessários à produção textual, categorias de análise de erros.	Verificação de capacidades de linguagem e outros conhecimentos mobilizados ao longo do processo de produção textual

Quadro 19 – Dados, instrumentos e procedimentos de análise.

3.6.1 Instrumentos e procedimentos de análise da SD

Para a análise das atividades da SD dois instrumentos foram usados. Eles foram baseados em instrumentos de análise pré existentes. O primeiro deles busca analisar quais capacidades de linguagem foram priorizadas em cada atividade; este instrumento está baseado em Cristovão (2001), Machado (2001), Ferrarini (2005), Petreche (2008) e busca analisar as capacidades de linguagem que as atividades da SD visam mobilizar. O quadro a seguir apresenta o instrumento produzido.

Plano global da SD	Seção	Conteúdo	Atividade	Capacidades de linguagem priorizadas
Apresentação da situação de ação	Talking about fairy tales			
	Reading news			
	Learning fairy tales vocabulary			
	Playing time			
	Listening to a fairy tale and writing your initial production.			
Módulo 1	Learning the organization of a fairy tale			
	Rewriting your fairy tale.			
Módulo 2	Studying the simple past tense to write fairy tales			
	Playing time			
Módulo 3	Rewriting and evaluating your text			
	Preparing the final production			

Quadro 20 – Análise das CL nas atividades da SD.

O segundo instrumento construído tomou por base as categorias para avaliação e/ou construção de SDs para língua estrangeira em Cristovão (2009). Abarcou, também, critérios da planilha proposta para avaliação de material didático em língua estrangeira pensados na disciplina de pós-graduação Materiais Didáticos, Gêneros Textuais e Ensino de Língua Estrangeira, bem como critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) referentes à produção escrita; critérios viabilizados pelo modelo didático do gênero CFDs didatizado e questões relativas ao contexto de ensino. O instrumento construído valeu-se da maior parte das categorias propostas por Cristovão (2009) que pareceram adequadas a uma SD para produção escrita e da categoria Modelo Didático do Gênero, que foi acrescentada. A categoria capacidades de linguagem usada em Cristovão (2009) foi retirada, pois tais capacidades serão analisadas em todas as atividades da SD, na primeira análise. Muitas perguntas constantes no instrumento base permaneceram e os critérios escolhidos dos outros instrumentos foram transformados em perguntas para, em conjunto, comporem a segunda coluna do novo instrumento. As perguntas foram elaboradas, refeitas ou transcritas de forma que levassem a reflexão sobre a categoria na qual estavam inseridas e, também, pudessem ser respondidas usando-se a graduação: **1-** não; **2-** superficialmente; **3-** parcialmente; **4-** satisfatoriamente; **5-**.sim. Desse modo, as respostas aos questionamentos apresentam potencial para mostrar a adequação da SD a cada categoria importante à avaliação de um material didático para produção escrita.

A escolha desse segundo instrumento foi motivada pela necessidade de uma avaliação mais geral da SD que viesse a complementar as análises já implementadas na primeira análise. Desse modo, o instrumento construído busca examinar o quanto a SD atende a critérios importantes a um material para produção escrita que assume os pressupostos do ISD. O quadro a seguir mostra como as perguntas para avaliação se encaixam dentro das categorias de pressupostos.

Pressupostos que embasam a SD	Perguntas para avaliação da sequência didática para produção escrita de CFD	1	2	3	4	5
Ação de linguagem	Há inserção de atividade que instrumentalizem o aluno para agir com a língua em determinada situação e de formá-lo como actante/ator deste agir)?					
	Há práticas de produção escrita?					
	Há práticas de compreensão oral?					
	Há práticas de compreensão escrita?					
Pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino	Aborda o que é necessário para que o objetivo (estabelecido) seja alcançado (sem tentar esgotar o gênero)?					
	Há referência dos textos veiculados?					
Contexto de produção do gênero textual e contexto de aprendizagem	A análise do contexto de produção é proposta como constitutiva do processo de compreensão e interpretação?					
	As especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas tanto para a questão da instrumentalização (linguística) quanto para a participação ativa da LE no processo de formação dos alunos?					
	Há coerência entre o Projeto Político Pedagógico da escola e a sequência didática?					
	Há adequação do material ao tempo disponível na grade curricular e no calendário da escola? O suporte usado para a SD colabora para a apropriação da ação de linguagem pelos alunos?					
Uso de textos sociais	A seleção dos textos vai ao encontro dos objetivos?					
	A linguagem verbal e a não verbal (tanto nos textos selecionados quanto nas atividades e enunciados) são adequadas e significativa para o aluno (sem reproduzir estereótipos)?					
	Os textos são significativos para o contexto do ensino fundamental (7ª ano) do setor público?					
Tipos de comparações construtivas	Há inserção de atividade de reflexão?					
	As atividades propostas colaboram para construção de sentido?					
	Outro gênero é usado como instrumento para comparações?					
Progressão em espiral	Há exploração de elementos que cumprem uma função discursiva no gênero abordado?					
	As diferentes partes e atividades estão voltadas para o objetivo a ser alcançado?					
	Há espaço para a retomada de atividades?					
Complexidade da tarefa	Os alunos têm informações e instruções suficientes para acompanhar e compreender o processo?					
	A proposta de produção escrita se encaixa no movimento complexo-simples-complexo?					
	Há inserção de atividade que demande agência, deliberação, tomada de decisão, cidadania, autoria, estilo próprio para sua realização?					
Uso de recursos pedagógicos para mediação	Há inserção de atividades lúdicas (jogo, canção, brincadeira etc.)?					
	A proposta está suficientemente aberta para que haja adaptação?					
	Há inserção de atividades com dicionário, <i>pictionary</i> , gramáticas etc?					
Processo colaborativo e método indutivo	Há inserção de atividade que demandem outras fontes de conhecimento ou colaboração de outras áreas e/ou de diferentes pessoas que não o colega e/ou o professor da disciplina de Língua Inglesa?					
	Há inserção de atividade do tipo extraclasse ?					
	Há menção ao procedimento metodológico e/ou da dinâmica sugerida para a condução/realização da atividade?					
	Há inclusão do aluno no processo de revisão dos textos produzidos?					
Modelo didático do gênero	Há atividades para a construção do conhecimento sobre o contexto histórico, econômico e cultural que é constitutivo do gênero?					
	Há atividades que viabilizem a articulação de modos de utilização do gênero possibilitados pelas novas tecnologias?					
	Há atividades de exploração das fases da sequência narrativa?					

Há atividades que explorem o título?					
Há atividades de exploração do pretérito?					
Há atividades de exploração dos pronomes pessoais e possessivos de 3ª pessoa do singular?					
Há atividades de exploração dos organizadores textuais?					
Há atividades de exploração do léxico recorrente?					

1 - não; 2 - superficialmente; 3 - parcialmente; 4 - satisfatoriamente; 5 - sim.

Quadro 21 – Categorias para análise da SD.

3.6.2 Os instrumentos de análise das produções escritas dos alunos

A análise dos textos foi feita em duas etapas. Na primeira delas, o objetivo era verificar a adequação da maior parte das produções de texto (23) em suas versões iniciais e finais. Dessa análise, busquei obter um resultado quantitativo. A segunda etapa tinha por objetivo analisar o conjunto de produções de alguns alunos (3) para obter uma visão qualitativa do processo de produção. Passo, a seguir, à descrição dos critérios usados nas duas análises.

3.6.3 Os critérios para a análise quantitativa

Para análise das vinte e três produções de CFs nas versões iniciais e finais foram escolhidas as categorias presentes na lista de constatação usadas pelos alunos para revisão em pares. Essas categorias foram eleitas por representarem as características do gênero trabalhadas nas atividades da SD. O quadro a seguir reproduz o instrumento usado.

Características do gênero CF consideradas na lista de constatação	Apresentam a característica	Apresentam parcialmente a característica	Não apresentam a característica
Título que remete ao personagem principal			
Presença de objetos ou seres mágicos		–	
Tempo imaginário		–	
Espaço impreciso		–	
Presença de expressões de início e final típicos			
Presença de personagens típicos			
Uso do Pretérito			
Fases da sequência narrativa			

Quadro 22 – Categorias de análise para a produção inicial e final.

Para que cada uma das categorias presentes no instrumento de análise pudesse ser identificada foram considerados os seguintes critérios:

- Título que remete ao personagem principal:

Apresentam a característica: uso do título *Snow White*.

Apresentam parcialmente a característica: uso de outros títulos

Não apresentam a característica: ausência de título

- Presença de objetos ou seres mágicos:

Apresentam a característica: uso mínimo de um entre o vocabulário apresentado na SD (*poisoned apple, witch, magic mirror*) ou outros.²⁵

Não apresentam a característica: ausência de léxico referente a qualquer objeto ou ser mágico.

- Tempo imaginário

Apresentam a característica: ausência de marcas de tempo como meses e anos.

Não apresentam a característica: presença de marcas de tempo como meses e anos.

- Espaço impreciso

Apresentam a característica: ausência de léxico que defina lugar, uso de léxico presente na SD (*faraway kingdom*).

Não apresentam a característica: presença de léxico que defina lugar.

- Presença de expressões de início e final típicos

Apresentam a característica: uso do léxico: *Once upon a time, happily ever after, happy for ever*.

Apresentam parcialmente a característica: uso de uma das expressões de início ou final típico.

Não apresentam a característica: ausência de expressões de início ou final típico.

- Presença de personagens típicos

Apresentam a característica: presença de três personagens ou mais.

Apresentam parcialmente a característica: presença de dois personagens.

²⁵ As categorias presença de objetos ou seres mágicos, tempo imaginário e espaço impreciso não usaram o critério: apresentam parcialmente a característica.

Não apresentam a característica: uso de personagens inadequados ao gênero.

- Uso do Pretérito

Apresentam a característica: uso de mais de 51% de verbos adequados em relação à quantidade total usada

Apresentam parcialmente a característica: uso entre 21% e 50% de verbos adequados em relação a quantidade usada em cada produção.

Não apresentam a característica: uso de menos de 20% de verbos adequados em relação à quantidade usada em cada produção.

- Fases da sequência narrativa

Apresentam a característica: uso mínimo de uma fase inicial, uma complicação, uma ação, uma resolução e uma fase final. A fase de complicação é precedida de uma fase de ação e outra de resolução.

Apresentam parcialmente a característica: ausência de uma das fases da sequência narrativa ou fases de complicação com ausência da fase de ação e resolução.

Não apresentam a característica: uso de três ou menos fases da sequência narrativa ou uso de fases de outras sequências.

O parâmetro para a determinação de cada uma das fases da sequência narrativa usado foi a própria definição das fases, explicitadas no capítulo de metodologia novamente apontadas a seguir: a) fase inicial (os personagens principais são apresentados e há uma situação de tranquilidade que é quebrada por uma perda ou uma falta); b) complicação (fase que introduz uma ou mais perturbações ou tensões); c) ações (fase na qual os personagens realizam ações buscando a solução do problema/complicação); d) resolução (fase na qual todas as perturbações ou tensões são solucionadas); e) situação final (uma nova fase de equilíbrio é estabelecida).

3.6.4 Os critérios para análise qualitativa

A segunda parte da análise tomou por base critérios relativos ao plano de ação de linguagem do gênero CFD. O objetivo foi verificar a adequação das

produções escritas à ação de linguagem pretendida. Para a análise das quatro versões das três produções foram usados critérios levantados em Ferrarini (2008) no MDG do gênero CFD.

O quadro a seguir sumariza os critérios tomados para a avaliação das produções.

Planos de linguagem	Critérios para avaliação das produções dos alunos
O plano de ação	Mobilizar conhecimento sobre o contexto de produção original do gênero; Mobilizar léxicos adequados ao gênero, ao tema e aos personagens; Mobilizar conhecimento sobre o gênero didatizado.
O plano discursivo	Produzir o CF em formato reduzido. Usar título que remete ao personagem principal; Mobilizar léxicos em uma progressão coerente com o conteúdo exposto; Usar fases da sequência narrativa para compor o texto: fase inicial; complicação; ação; resolução; situação final.
O plano linguístico-discursivo	Uso de recursos da língua adequados à produção do CF no formato reduzido; Escolher léxico para dar sentido ao texto; Usar pretérito perfeito e imperfeito; Usar pronomes pessoais e adjetivos possessivos de terceira pessoa do singular; Usar organizadores textuais.

Quadro 23 – Critérios para avaliação das versões das produções escritas.

No **plano de ação** o aluno deve explicitar os conhecimentos referentes às capacidades de ação dos CFD, não acrescentando à produção elementos que remetam à modernidade. A mobilização de léxico deve, também, respeitar o conhecimento sobre o contexto; o conhecimento sobre o gênero didatizado deve levar à produção na qual a voz do narrador seja privilegiada.

No **plano discursivo** o aluno deve contemplar os seguintes conhecimentos que mobilizam as capacidades discursivas: respeitar o gênero escolhido por meio da produção de um texto em formato reduzido; usar título que remeta ao personagem principal, no caso, *Snow White*; mobilizar léxico coerente à progressão do conteúdo exposto; organizar o texto em fases da sequência narrativa contemplando os aspectos inerentes a cada uma delas: a) fase inicial: os personagens principais são apresentados e há uma situação de tranquilidade que é quebrada por uma perda ou uma falta; b) complicação: fase que introduz uma ou mais perturbações ou tensões; c) ação: fase na qual os personagens realizam ações buscando a solução do problema/complicação; d) resolução: fase na qual todas as perturbações ou tensões são solucionadas; e) situação final: uma nova fase de equilíbrio é estabelecida.

No plano **linguístico discursivo**, os conhecimentos referentes à mobilização das capacidades linguístico-discursivas são: fazer escolha lexical de modo a dar sentido ao texto; possibilitar a coerência temática e pôr em cena a voz do narrador

em momento disjunto, por meio do uso do pretérito perfeito e imperfeito; mostrar o caráter autônomo dos textos, por meio do uso de pronomes pessoais e adjetivos possessivos de terceira pessoa do singular; marcar o tempo e espaço imprecisos com o uso de organizadores textuais.

Como foi possível observar nos parágrafos anteriores, ao escolher um vocábulo este é mobilizado, no plano de ação de linguagem, para adequar o texto ao gênero, ao tema e aos personagens; no plano discursivo o léxico mostra uma progressão coerente com o conteúdo exposto; no plano linguístico-discursivo ele dá sentido ao texto. Assim, por serem critérios inseparáveis, o uso do léxico comum ao gênero considera que o autor do texto mobilizou as três CL.

No processo de avaliação desses textos houve a necessidade de complementação dessas categorias, pois observei inadequações que se mostravam problemáticas à realização da ação de linguagem pretendida. Observei problemas comuns à produção escrita de qualquer gênero, na análise das vinte e três produções, como: ortografia e paragrafação. Assim, busquei incorporar critérios relativos à análise de erros em Figueiredo (2001). Seguindo o mesmo processo de seleção de critérios usado pelo autor, utilizei primeiramente as categorias que constavam de sua pesquisa, bem como categorias outras encontradas nos textos analisados; em seguida desprezei as categorias não usadas. Assim, após a escolha dos erros encontrados em pelo menos dois dos conjuntos de textos analisados, formou-se uma grade com onze categorias fixas. É importante frizar que o erro é focado nesta pesquisa como o resultado da tentativa do aprendiz de ganhar controle sobre uma determinada tarefa por meio da construção de hipóteses, conforme explicitado no capítulo de fundamentação teórica. A seguir, explico a grade com suas categorias e os critérios para cada uma delas.

Tipos de erros	Produção inicial	2ª versão	3ª versão	Produção final
Escolha de vocabulário				
Omissão de palavra				
Acréscimo de palavra				
Estrutura inadequada				
Ortografia				
Pontuação				
Pronome				
Artigo				
Adjetivo possessivo				
Organizador				
Falta informação				
TOTAL				

Quadro 24 – Critérios para análise de erros.

A grade apresenta onze categorias de tipos de erros e as colunas estão dispostas conforme a sequência das versões dos textos; ela foi adaptada a partir da grade apresentada em Figueiredo (2001). A seguir passo a explicitar os critérios usados para identificação dos erros nos CFDs produzidos pelos alunos:

- a) Escolha de vocabulário: a escolha e o uso de um verbo, advérbio, substantivo ou adjetivo são feitos inadequadamente no que diz respeito à busca no dicionário.
- b) Omissão de palavra: uma ou mais palavras necessárias à sentença, tais como preposição, artigos, conectivos etc., são omitidas.
- c) Acréscimo de palavra: uma ou mais palavras, tais como preposição, artigos, conectivos etc., são adicionadas desnecessariamente à sentença.
- d) Estrutura inadequada: as palavras são agrupadas e organizadas numa sentença de um modo que não corresponde à estrutura da língua inglesa, o que pode ocasionar uma incompreensão da mensagem.
- e) Ortografia: uma palavra é grafada de modo impróprio.
- f) Pontuação: os sinais de pontuação, tais como vírgulas e ponto final, são empregados de forma inadequada.
- g) Pronome: a escolha e o uso de um pronome são feitos de forma inadequada.
- h) Artigo: os artigos indefinidos (a/an) são permutados, ou há a permuta entre o artigo definido (the) e os indefinidos.
- i) Adjetivo possessivo: o adjetivo possessivo usado não concorda em gênero e/ou número com a palavra a que se refere.
- j) Organizador: um mesmo organizador é usado várias vezes na produção de texto ou é usado de forma inadequada.
- k) Falta informação: fase da sequência narrativa incompleta pela omissão de informação.

As dez primeiras categorias apresentadas faziam parte da grade de análise em Figueiredo (2001), constatei a outra nos textos analisados. Outros problemas poderão ser considerados no momento da análise.

É importante mencionar que o MDG apontou os pronomes e adjetivos possessivos de terceira pessoa como discursivos no gênero CFD, mas como não foram foco de atividades na SD e constavam das categorias em Figueiredo (2001), foram incluídos nesta análise.

Depois de ter explicado a metodologia usada para a análise dos dados, passo, no capítulo seguinte, à primeira parte da análise: a SD de CFD.

4 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesse capítulo analiso a SD quanto às capacidades de linguagem que suas atividades devem mobilizar e quanto à adequação do material didático aos pressupostos do ISD que devem embasar o trabalho de produção escrita. Com essa investigação busco responder à primeira e segunda perguntas de pesquisa:

1. As atividades da SD estão voltadas à mobilização de capacidades de linguagem?

2. As atividades da SD estão adequadas aos pressupostos do ISD para produção escrita?

A análise será desenvolvida em duas partes. A primeira delas é composta pela verificação das CL que as atividades da SD priorizam. Esta análise busca avaliar se as CL estão integradas na SD assumindo que ao serem mobilizadas de forma integrada, a progressão das atividades não fragmenta a proposta de material didático em forma de SD, pois faz uso das informações e conhecimentos das diferentes capacidades e do sistema da língua.

A segunda parte é formada por uma grade de análise que tem por base as categorias: ação de linguagem, pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino, contexto de produção do gênero textual e contexto de aprendizagem, uso de textos sociais, tipos de comparações construtivas, progressão em espiral, complexidade da tarefa, uso de recursos pedagógicos para mediação, processo colaborativo e método indutivo, modelo didático do gênero. A maior parte das categorias vieram de uma proposta para construção/avaliação de SDs de Cristovão (2009). Às categorias sugeridas pela autora incluímos o MDG e questionamentos relativos ao contexto de ensino e aos objetivos didáticos do material.

Essa análise busca verificar a adequação das atividades da SD aos pressupostos do ISD para produção escrita.

4.1 ANÁLISE DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

A análise da SD, considerado seu plano global, está dividida em quatro fases: a apresentação da situação de linguagem (e preparação para o *listening*), módulo 1, módulo 2 e módulo 3. Nos quadros apresentados na análise a seguir é possível observar, em cada parte do plano global da SD, a seção na qual a atividade está inserida, o conteúdo que pretende mobilizar, as atividades e as capacidades de linguagem priorizadas em cada uma delas.

A análise e a discussão dos resultados para as atividades de cada parte da SD serão mostradas a seguir.

4.1.1 Atividade de apresentação da situação de linguagem

Esta primeira parte do plano global da SD compreende mais quantidade de atividades que as demais. Este fato se deve a uma particularidade do gênero CFD que o material contempla: *Snow White* é contado aos alunos após um conjunto de atividades que exploram o léxico comum ao gênero, conhecimentos acerca dos CF, seu meio de veiculação e seu contexto de produção. A contação do CFD, além de ser um momento lúdico oferecido pelo material, contempla um dos aspectos culturais que deram forma aos CF como são conhecidos na atualidade: a tradição oral. A atenção dispensada ao lúdico pode ser percebida na atividade que requer do aluno a construção e uso de jogo da memória com o léxico das atividades iniciais.

A apresentação da situação de linguagem é composta por cinco seções das quais fazem parte doze atividades. O quadro a seguir planifica as CL priorizadas para cada atividade.

Plano global da SD	Seção	Conteúdo	Atividade	Capacidades de linguagem priorizadas
Apresentação da situação de linguagem e preparação para o <i>listening</i>	Talking about fairy tales	Diagnóstico e/ou mobilização dos conhecimentos acerca de contos de fada e seu meio de veiculação	1. - Discuta com seus colegas e professor as seguintes questões a. Seus pais ou professores costumam contar ou ler histórias para você? De que tipo?	CA
			b. Você se lembra de um <i>fairy tale</i> (conto de fada) que alguém contou, leu para você ou que você mesmo leu? Conte para a sala.	CA
			2) Com base nos <i>fairy tales</i> que foram contados na sala, resolva as atividades a seguir: a. Assinale (V) para verdadeiro e (F) para falso para os elementos que estão presentes nos <i>fairy tales</i> (contos de fadas):	CA+CD
			b. Circule o meio de veiculação em que um <i>fairy tale</i> (conto de fadas) pode ser encontrado:	CA
	Reading news	Contextualização do tempo/espaço em língua portuguesa	1. A seguir alguns jornais serão distribuídos e os alunos, em duplas, devem observar o tempo (quando) e o espaço (onde) de uma notícia. Alguns podem relatar para a sala.	CD+CLD
			2) Marque com um (X) as alternativas de expressões que seriam adequadas para se referir a tempo e espaço em um <i>fairy tale</i> (conto de fadas), em seguida, justifique sua resposta.	CA+CD+CLD
			Vamos aprender mais sobre o assunto? Vá até a biblioteca e faça uma pesquisa sobre a Idade Média: educação, arte, cultura, guerras, doenças, economia, estrutura social e política. Pesquise também os autores indicados no comentário anterior, colete todas as informações que puder e monte, na próxima aula, um painel de leitura sobre este assunto.	CA
	Learning fairy tales vocabulary	Léxico típico de para CF.	1) Marque um X no tipo de personagem mais apropriado para <i>fairy tales</i> (contos de fadas):	CA+CD+CLD
2) Circule as palavras que podem aparecer mais frequentemente em <i>fairy tales</i> (contos de fadas):			CA+CD+CLD	
Playing time	Vocabulário do CF Snow White	1) Com a lista de palavras abaixo, construa um jogo da memória (construção e uso de jogo da memória).	CA+CD+CLD	
Listening to a fairy tale and writing your initial production	<i>Listening (Snow White)</i> .	1) Você ouvirá um <i>fairy tale</i> (conto de fadas) chamado <i>Snow White</i> , preste muita atenção pois serão usadas as palavras que você estudou no jogo da memória e nas atividades anteriores e também figuras no retroprojeto.	CA+CD+CLD	
		Diagnóstico das habilidades de escrita de contos de fada (produção inicial)	2) Sua próxima tarefa é escrevê-lo em uma folha e entregar para seu professor. Você poderá usar o vocabulário estudado, ajuda do professor e seu dicionário.	CA+CD+CLD

Quadro 25 – CL na apresentação da situação de comunicação.

É possível verificar, pela classificação feita no quadro anterior, que a maior parte das atividades de apresentação da situação de linguagem e preparação para a atividade de audição do CFD apresenta mais de uma capacidade integrada. Dentre as doze atividades que fazem parte desse conjunto quatro visam mobilizar somente a CA.

4.1.2 Atividades de exploração da organização textual

O Módulo um é composto por duas seções com seis atividades no total.

O quadro a seguir mostra cada atividade desta segunda parte e as CL priorizadas por elas.

Plano global da SD	Seção	Conteúdo	Atividade	Capacidades de linguagem priorizadas
Módulo 1	Learning the organization of a fairy tale	Numeração de parágrafos na ordem dos acontecimentos no CF Leitura do CF Cinderela (em português)	1) Coloque o texto do <i>fairy tale</i> Cinderela em ordem, numerando as partes:	CD
		Caracterização do conto de fadas Cinderela quanto às sequências narrativas	2) O quadro abaixo apresenta as fases da sequência narrativa e suas definições. Copie do conto de fadas acima um exemplo de cada fase na terceira coluna.	CA+CD+CLD
		Exploração do léxico do CF <i>Cinderella</i> (em inglês)	3) Agora vamos reconhecer as fases da sequência narrativa no conto de fadas Cinderela em inglês. Para isso, realizaremos a atividade a seguir, para melhor compreensão do mesmo. 4) Procure no dicionário a definição mais apropriadas das palavras abaixo, levando em conta que o texto a ser lido é o conto de fadas Cinderela.	Inadequação: o comentário foi numerado. CA+CLD
		Uso das sequências narrativas no CF <i>Cinderella</i>	5) Leia o <i>fairy tale</i> Cinderella em inglês e escreva as fases da narrativa representada na parte do texto indicada.	CA+CD+CLD
	Rewriting your fairy tale	Uso das sequências narrativas (na revisão da produção inicial)	1) Agora que você conhece todas as fases de <i>fairy tales</i> , você receberá o texto que produziu, e deve observar se todas as fases estão presentes. Caso esteja faltando alguma, reescreva seu texto acrescentando-a. Além disso, volte a atividade 2 no início da sequência didática e verifique se você se lembrou de colocar em seu texto os elementos que estão nas alternativas verdadeiras.	CA+CD+CLD

Quadro 26 – CL no módulo 1.

As atividades que compõem o módulo 1 mobilizam, em sua maioria, as CL de forma integrada. No caso da atividade 4 da seção *Learning about the organization of a fairy tale*, há um intervalo entre as atividades que exploram a organização textual para que o léxico do texto, que servirá como base para a volta ao estudo da organização textual, seja estudado. Dessa forma, evidencia-se uma visão não discursiva de compreensão escrita que faz com que a atividade 4 não mobilize a CD. Outro ponto que reforça a idéia anterior é a apresentação do CF Cinderela primeiro em português, para depois apresentá-lo em inglês. Esse problema pode ter sua origem na minha falta de amadurecimento quanto aos princípios do ISD, na época da concepção da SD, somada ao objetivo principal da SD que era a produção escrita e não a compreensão.

4.1.3 Atividades de exploração dos recursos linguísticos

O módulo dois é composto por duas seções e cinco atividades. Esse módulo é destinado às atividades de apreensão do tempo verbal predominante no gênero. O quadro abaixo mostra que as atividades dessa parte da SD priorizam a CLD.

Plano global da SD	Seção	Conteúdo	Atividade	Capacidades de linguagem prioritizadas
Módulo 2	Studying the simple past tense to write fairy tales	Atividades de estudo do pretérito	1) Vamos ver se você compreendeu, então resolva as atividades a seguir:	CLD
			a) Escreva (R) para verbos regulares e (I) para irregulares:	
			b) Complete com o passado dos verbos regulares:	
	Playing time		c) Complete com o passado dos verbos irregulares:	CLD
			Construa um caça-palavras com 10 verbos irregulares e 5 verbos regulares, dentro dos quadrinhos, no passado, fora dos quadrinhos escreva no infinitivo. Depois de pronto, troque com o colega e encontre.	CLD
	2) Volte ao fairy tale Cinderella em inglês e copie: (3 verbos regulares, 3 verbos irregulares...).	CD+CLD		

Quadro 27 – CL no módulo 2.

As atividades parecem revelar minha dificuldade como autora da SD em construir atividades que priorizem os componentes da língua de forma discursiva.

Essa constatação vem do fato de quase todas as atividades dessa seção trabalharem somente com a capacidade linguístico-discursiva.

4.1.4 Atividades de reescrita/revisão/produção final

Todas as atividades do módulo 3 buscam mobilizar as três CL pois, nessa fase das atividades, espera-se que o aluno faça uso de todos os conhecimentos construídos durante as atividades dos módulos anteriores. O módulo é composto por duas seções e quatro atividades.

O quadro abaixo mostra as CL mobilizadas nas atividades dessa parte da SD.

Plano global da SD	Seção	Conteúdo	Atividade	Capacidades de linguagem prioritizadas
Módulo 3	Rewriting and evaluating your fairy tale	Reescrita da produção	1) Agora seu texto será devolvido, desta vez você tentará reescrever os verbos no passado.	CA+CD+CLD
		Revisão pela ficha de controle	2) Depois de ter reescrito seu texto, troque-o com o de um colega e marque no quadro abaixo YES para as partes que estiverem presentes ou NO para as que não estiverem no texto.	CA+CD+CLD
	Preparing the final production	Escrita da última versão do conto de fada e preparação do painel de exposição.	Devolva o texto do colega e, com base no quadro que você preencheu, comente com ele as partes que não estão presentes ou as que você acha que podem ser melhoradas. Se for necessário reescreva seu texto e, depois, entregue-o ao seu professor.	CA+CD+CLD
			Após a revisão do professor, refaça o que for necessário, e ilustre seu texto para que sejam colocados em exposição no mural da escola.	CA+CD+CLD

Quadro 28 – CL no módulo 3.

Ferrarini (2005) e Petreche (2008) estabelecem praticamente a seguinte relação entre o plano global de SD e as CL prioritizadas: a) apresentação da situação de linguagem – CA; b) estudo da organização textual – CD; c) estudo dos elementos linguísticos – CLD; no entanto, a análise dessa SD revela que as CL são mobilizadas de forma integrada em 17 das 26 atividades que compõem a SD. Quanto às CL mobilizadas isoladamente nas atividades destaca-se a CLD com 4 ocorrências acentuando-se que os elementos linguísticos são tomados de forma isolada. Há certo equilíbrio entre o número de atividades que mobiliza a CA e a CD em relação ao número total de atividades, como pode ser observado no quadro a seguir.

	Apresentação da situação de linguagem	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Total de atividades com cada CL	Total de atividades na SD
CA	4	0	0	0	4	26
CD	0	1	0	0	1	
CLD	0	0	4	0	4	
Mais de 1 CL	8	4	1	4	17	

Quadro 29 – Resumo das CL.

A análise dos dados aponta que, na apresentação da situação de linguagem, que no caso dessa SD abrangeu o estudo do léxico e a contação do CF a ser produzido antes da primeira produção, as atividades têm potencial para mobilizar mais de uma CL em quantidade maior do que as que podem ser mobilizadas sozinhas. No módulo 1, cujas atividades buscam explicitar as sequências narrativas, é possível perceber que as atividades, que buscam mobilizar a CD, também aparecem em número maior apresentadas em conjunto. No módulo 2, que busca construir conhecimento sobre o pretérito, observei que as atividades que objetivam mobilizar a CLD não têm potencial para mobilizar outras capacidades. Em oposição a este, o módulo 4 mobiliza todas as capacidades de forma conjunta. Esses dados representados em percentual geram o seguinte gráfico.

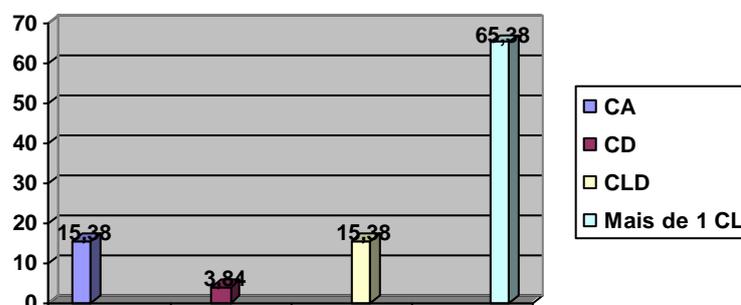


Gráfico 2 – CL nas atividades da SD.

A análise possibilita afirmar que a maior parte das atividades que compõem a SD viabiliza a mobilização de todas as CL, sendo que a maior parte delas é mobilizada de forma conjunta na mesma atividade. Esse fato pode indicar que as atividades mobilizam as capacidades de linguagem de forma engrenada, de forma que a mobilização de uma leva a outra, num movimento contínuo para a construção da produção escrita. Para que houvesse maior adequação seriam necessários ajustes, sobretudo nas atividades do módulo dois.

4.2 ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM RELAÇÃO AOS PRESSUPOSTOS DO ISD PARA PRODUÇÃO ESCRITA

Essa parte da análise usa como categorias: ação de linguagem, pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino, contexto de produção do gênero textual e contexto de aprendizagem, uso de textos sociais, tipos de comparações construtivas, progressão em espiral, complexidade da tarefa, uso de recursos pedagógicos para mediação, processo colaborativo e método indutivo, modelo didático do gênero. Tais categorias englobam perguntas que devem ser respondidas usando-se os seguintes critérios: **1-** para não; **2-** para superficialmente; **3-** para parcialmente; **4-** para satisfatoriamente; **5-** para sim, quanto à adequação as categorias anteriormente citadas. Passo, então, a essa segunda parte da análise.

4.2.1 Ação de linguagem

A análise da ação de linguagem apresentou os seguintes resultados:

Pressupostos que embasam a SD.	Perguntas para avaliação da sequência didática para produção escrita de contos de fadas em língua inglesa	1	2	3	4	5
Ação de linguagem	Há inserção de atividade que instrumentalizem o aluno para agir com a língua em determinada situação e de formá-lo como actante/ator deste agir?					X
	Há práticas de produção escrita?					X
	Há práticas de compreensão oral?			X		
	Há práticas de compreensão escrita?			X		

Quadro 30 – Análise da ação de linguagem.

A ação de linguagem que a SD objetiva é a (re) contação de CF de forma escrita. Algumas atividades que podem formar o aluno como actante/ator desse agir são: a atividade que requer que alunos contem CFs em língua materna, a atividade que requer que o CFD Snow White seja contado pela professora, a atividade de pesquisa sobre o contexto histórico dos CFs, na Idade Média, no qual se espera que os alunos compreendam que esse gênero de texto foi passado entre gerações de

forma oral, sofrendo transformações e incorporando elementos culturais e que esse processo deu origem as diferentes versões que são atribuídas a um mesmo CF na literatura. Como exemplo de atividade com potencial para que o aluno seja instrumentalizado para agir com a língua e seja ator desse agir é possível observar as discussões nas atividades iniciais da SD bem como o esclarecimento quanto ao projeto de classe (disponibilização dos textos para leitura em mural). Essas atividades têm o objetivo de engajar o aluno na ação de linguagem.

Ao mesmo tempo que o gênero é instrumento para que os alunos realizem a ação de linguagem objetivada, ele se desdobra em objeto de ensino quando se lhe acrescenta um objetivo didático. A análise das atividades mostra que elas estão focadas na produção escrita. Por meio delas o aluno escreve e retoma sua produção em vários momentos. Algumas delas reproduzimos a seguir:

“Agora seu texto será devolvido, desta vez você tentará reescrever os verbos no passado”.

A compreensão oral e a compreensão escrita estão na SD de forma parcial, ou seja, uma atividade de compreensão oral, quando se requer que os alunos ouçam o CFD, e uma de compreensão escrita do CF Cinderela. Essas atividades requerem que o aluno ouça o CFD *Snow White* para escrevê-lo e que compreenda, no CFD *Cinderella*, a estruturação em fases da sequência narrativa.

Agora que você conhece todas as fases de *fairy tales*, você receberá o texto que produziu, e deve observar se todas as fases estão presentes. Caso esteja faltando alguma, reescreva seu texto acrescentando-a. Além disso, volte à atividade 2 no início da sequência didática e verifique se você se lembrou de colocar em seu texto os elementos que estão nas alternativas verdadeiras.

Você ouvirá um *fairy tale* (conto de fadas) chamado *Snow White*, preste muita atenção pois serão usadas as palavras que você estudou no jogo da memória e nas atividades anteriores e também figuras no retroprojektor.

A atividade requer a primeira versão da produção escrita, é antecedida pela contação do CFD e intercalada por módulos de atividades que visam a construção de conhecimentos sobre a organização do texto e o tempo verbal apropriado a ele.

4.2.2 Pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino

A análise da categoria pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino foi considerada adequada, como mostra a parte da grade de análise a seguir.

Pressupostos que embasam a SD.	Perguntas para avaliação da sequência didática para produção escrita de contos de fadas em língua inglesa	1	2	3	4	5
Pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino	Aborda o que é necessário para que o objetivo (estabelecido) seja alcançado (sem tentar esgotar o gênero)?					X
	Há referência dos textos veiculados?					X

Quadro 31 – Análise da pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino.

A análise nos leva a observar que o plano global da SD pode ser resumido da seguinte forma:

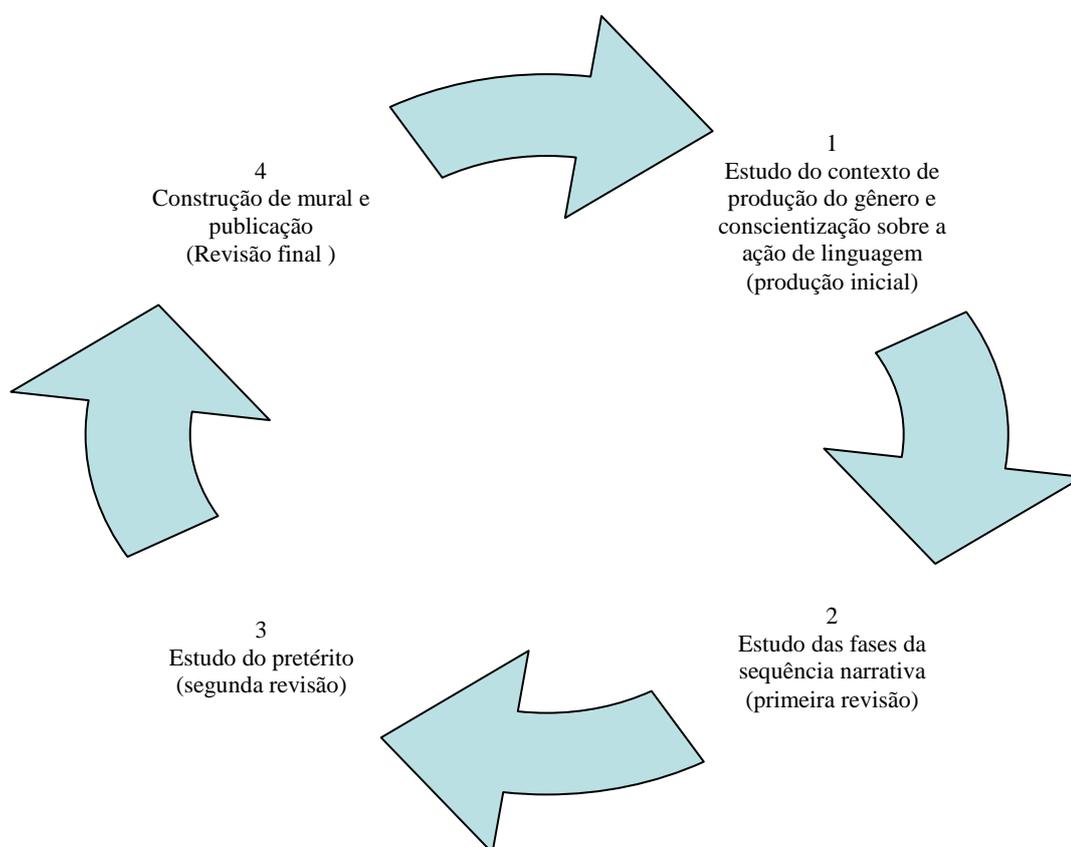


Figura 3 – O plano global da SD

Assim é possível afirmar que apenas elementos discursivos no gênero CFD foram propostos, sem tentar esgotar todas as vertentes que o gênero possibilitaria. Discutirei mais profundamente esse item quando a categoria modelo didático do gênero for tratada. Quanto aos textos, estes têm sua fonte em um *site* educacional; portanto, como explicitado no capítulo de fundamentação teórica, trata-se de textos didatizados ou reduzidos. A escolha de tais textos teve seu fundamento no objetivo didático de produção de texto escrito. Como os alunos estavam em seu segundo ano de estudo da língua a produção de texto que fariam seria a primeira; esse gênero foi escolhido como o mais adequado para que eles não se sentissem desmotivados diante da tarefa.

4.2.3 Contexto de produção do gênero textual e contexto de aprendizagem

A avaliação dessa categoria na grade ficou da seguinte forma:

Pressupostos que embasam a SD.	Perguntas para avaliação da sequência didática para produção escrita de contos de fadas em língua inglesa	1	2	3	4	5
Contexto de produção do gênero textual e contexto de aprendizagem	A análise do contexto de produção é proposta como constitutiva do processo de compreensão e interpretação?				X	
	As especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas tanto para a questão da instrumentalização (linguística) quanto para a participação ativa da LE no processo de formação dos alunos?					X
	Há coerência entre o Projeto Político Pedagógico da escola e a sequência didática?					X
	Há adequação do material ao tempo disponível na grade curricular e no calendário da escola?				X	

Quadro 32 – Análise do contexto de produção do gênero textual e contexto de aprendizagem.

O contexto de produção do gênero CF explora, na pesquisa, a Idade Média; no entanto, não há atividades de exploração do *site* de onde os textos foram retirados. Dessa forma, a visão dos alunos sobre formas de utilização do gênero possibilitada pela *Internet* não é ampliada.

As especificidades do contexto de ensino quanto a instrumentalização são consideradas quando os elementos discursivos no gênero são explorados de forma

integrada à produção de texto em etapas. A participação ativa da língua estrangeira no processo de formação dos alunos pode ser observada na própria escolha do gênero, por este poder ser interpretado de forma diferente por cada pessoa e em momentos diferentes da vida pela mesma pessoa. Essa característica se deve ao seu caráter de obra-de-arte, que tem, ainda, a capacidade de fazer o aluno refletir sobre as ações humanas.

A coerência entre o Projeto Político Pedagógico da Escola e a SD pode ser observada no próprio objetivo didático estabelecido para o trabalho: a produção escrita, uma vez que no ano de aplicação do material as Diretrizes em fase de implantação, indicavam que o trabalho com línguas deveria ser tomado em uma abordagem discursiva, interpretado por mim como trabalho com gêneros textuais. Além disso, nas reuniões pedagógicas do ano, a equipe pedagógica e professores haviam optado por práticas comuns a todas as disciplinas com vistas a melhoria da qualidade de ensino no estabelecimento, na tentativa de que os alunos lessem mais, produzissem mais e fossem mais conscientizados das dificuldades que precisavam superar. Entre as ações sugeridas estava o código de correção que foi usado na segunda revisão das produções.

O tempo destinado para a realização da SD foi considerado grande, um bimestre letivo, mas se forem consideradas a quantidade e a variedade de atividade com as quais os alunos estiveram envolvidos, bem como a pequena carga horária semanal reservada à disciplina de Língua Inglesa, será evidente o ganho obtido pelos alunos.

4.2.4 Uso de textos sociais

A categoria foi avaliada da seguinte forma:

Pressupostos que embasam a SD.	Perguntas para avaliação da sequência didática para produção escrita de contos de fadas em língua inglesa	1	2	3	4	5
Uso de textos sociais	A seleção dos textos vai ao encontro dos objetivos?					X
	A linguagem verbal e não verbal (tanto nos textos selecionados quanto nas atividades e enunciados) são adequadas e significativas para o aluno (sem reproduzir estereótipos)?			X		
	Os textos são significativos para o contexto do ensino fundamental (7ª ano) do setor público?					X

Quadro 33 – Análise do uso de textos sociais.

A seleção de textos parece ir ao encontro dos objetivos visto que apresentam potencial para incentivar a aprendizagem de maneira lúdica, bem como levar a refletir sobre as ações humanas.

A linguagem verbal parece adequada e significativa para o aluno, porém é perceptível que os enunciados de atividades se dirigem ora diretamente ao aluno, ora ao professor. Exemplos são encontrados na seção *Listening to a Fairy Tale and Writing your Inicial Production* nas atividades 1 e 2, as quais reproduzimos a seguir:

Você ouvirá um fairy tale chamado Snow White, preste muita atenção pois serão usadas as palavras que você estudou no jogo da memória e nas atividades anteriores e também figuras no retroprojeter. Divirta-se.

Sua próxima tarefa é escrevê-lo em uma folha e entregar para seu professor. Você poderá usar o vocabulário estudado, ajuda do professor e seu dicionário.

A primeira atividade é dirigida ao aluno, mas faz menção ao procedimento metodológico uso de figuras no retroprojeter, este pode servir de alerta tanto para o aluno prestar atenção nas imagens, quanto para o professor preparar o material extra necessário à aula. A segunda atividade é iniciada, também, dirigida diretamente ao aluno, mas envolve o professor responsabilizando-o pela ajuda que o aluno deverá receber. Assim a análise aponta que a adequação parece ser apenas parcial.

Quanto à linguagem não-verbal, verifiquei que as imagens, que fazem parte das atividades 1 e 2 da seção *Learning Fairy Tale Vocabulary*, não apresentaram variação na raça/etnia das pessoas ilustradas. Esta parece ser uma questão a ser repensada no material para que não haja perpetuação de preconceitos.

Os textos escolhidos foram considerados significativos ao contexto de ensino, pois textos desse gênero, em língua portuguesa, eram constantemente emprestados da biblioteca para os alunos na aula semanal destinada à leitura.²⁶ Assim, os alunos eram conhecedores do conteúdo dos CFD, o que poderia vir a contribuir para suas produções.

²⁶ Conforme esclarecido no capítulo de metodologia, no ano de 2007, ministrei aulas das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa para a turma na qual a SD foi aplicada.

4.2.5 Tipos de comparações construtivas

A categoria tipos de comparações construtivas obteve avaliação positiva, conforme quadro a seguir.

Pressupostos que embasam a SD.	Perguntas para avaliação da sequência didática para produção escrita de contos de fadas em língua inglesa	1	2	3	4	5
Tipos de comparações construtivas	Há inserção de atividade de reflexão?				X	
	As atividades propostas colaboram para construção de sentido?					X
	Outro gênero é usado como instrumento para comparações?					X

Quadro 34 – Análise dos tipos de comparações construtivas.

Nas comparações construtivas, pode observar as atividades que requerem do aluno que compare as características de CFs com outras que remetem a modernidade. Assim, os alunos podem contrastar informações como, por exemplo: “as princesas se comunicam com os príncipes por e-mail”. Esse tipo de atividade permite que os alunos reflitam sobre o motivo por que tal meio de comunicação não é aceitável para aquele contexto. Contudo, esse tipo de atividade só é observado no início da SD.

Outro gênero usado como instrumento para comparações é a notícia, por meio da seguinte atividade:

“A seguir alguns jornais serão distribuídos e os alunos, em duplas, devem observar o tempo (quando) e o espaço (onde) de uma notícia. Alguns podem relatar para a sala”.

A atividade, ao agir usando o gênero notícia e conhecimentos sobre jornais (ex: manchetes, paginação, diferentes cadernos, temáticas tratadas), pretende que o tempo e o espaço definidos em uma notícia sejam contrastados com o tempo e espaço indeterminados em CFD; assim, por meio de uma comparação construtiva, o aluno pode construir ou retomar esse conceito.

4.2.6 Progressão em espiral

A análise da categoria progressão em espiral foi considerada adequada, como mostra a parte da grade de análise a seguir.

Pressupostos que embasam a SD.	Perguntas para avaliação da sequência didática para produção escrita de contos de fadas em língua inglesa	1	2	3	4	5
Progressão em espiral	Há exploração de elementos que cumprem uma função discursiva no gênero abordado?					X
	As diferentes partes e atividades estão voltadas para o objetivo a ser alcançado?					X
	Há espaço para retomada de atividades?					X

Quadro 35 – Análise da progressão em espiral.

Os elementos explorados na SD são: o contexto de produção do gênero, a estrutura em fase da sequência narrativa e o tempo verbal mais recorrente, o pretérito. Todos cumprem uma função discursiva no gênero.

A progressão em espiral pode ser evidenciada nas atividades nas quais o aluno pode retomar os conhecimentos trabalhados para melhorar sua produção escrita. A atividade de preenchimento da ficha de constatação pode evidenciar a retomada dos conceitos usados na tentativa de propiciar a adequação das produções escritas. Além desse fato, o formato da SD em módulos possibilita que, ao final de cada um deles, o professor avalie a necessidade da implementação de atividades extras.

4.2.7 Complexidade da tarefa

A categoria complexidade da tarefa foi avaliada positivamente como mostra a parte da grade de análise a seguir.

Pressupostos que embasam a SD.	Perguntas para avaliação da sequência didática para produção escrita de contos de fadas em língua inglesa	1	2	3	4	5
Complexidade da tarefa	Os alunos têm informações e instruções suficientes para acompanhar e compreender o processo?					X
	A proposta de produção escrita se encaixa no movimento complexo-simples-complexo?					X
	Há inserção de atividade que demande agência, deliberação, tomada de decisão, cidadania, autoria, estilo próprio para sua realização?					X
	A proposta está suficientemente aberta para que haja adaptação?					X
	Há inserção de atividades com dicionário, gramáticas, etc.?					X

Quadro 36 – Análise da complexidade da tarefa.

O material didático oportuniza informações e instruções que levam o aluno a compreender o processo; a linguagem usada é diretamente dirigida ao aluno com frequente uso do pronome de segunda pessoa “você”.

A proposta de produção escrita requer que o aluno produza sua versão inicial do CFD *Snow White* após a contação feita pelo professor, antecedido pelo estudo do vocabulário comum ao gênero, bem como do estudo do contexto de produção do gênero. A primeira revisão é proposta para depois do estudo da estrutura; a segunda depois do estudo do pretérito e a última após a análise com a ficha de constatação. Dessa forma, parte-se do todo para as partes e retorna-se ao todo constantemente.

Como exemplo de atividades que demandam deliberação, tomada de decisão e estilo próprio posso citar a seguinte atividade da seção *Playing Time*:

- 1) Com a lista de palavras abaixo, construa um jogo da memória. Forme um grupo de quatro alunos, o professor lhe dará papéis cortados em formato de cards (cartas de baralho), o grupo deverá separar dois cards para cada palavra, em um deles deverá desenhar a palavra e, no outro, escrevê-la.
[...]
- 2) Agora que o jogo já está pronto, troque com outro grupo e observe se os pares de desenho e palavra estão corretos, ou seja, se as palavras estão escritas de forma correta e se os desenhos estão adequados.
- 3) Vamos jogar? Vire todos os cards de forma que não seja possível ver os desenhos e palavras, cada jogador tentará formar pares, quem formar maior número de pares vence o jogo.

Na atividade, os alunos colaboram para a construção do jogo da memória de seu grupo e mostram suas representações do léxico por meio das ilustrações. Em seguida, avaliam a coerência entre desenhos e palavras de outro grupo e, finalmente, jogam apreendendo vocabulário de maneira lúdica. Dessa forma, eles têm de tomar decisões quanto à organização da tarefa, deliberar a parte que pode

ser atribuída a cada membro do grupo, chegar a consenso no caso de sugestões diversas e agir de forma a seguir as regras do jogo.

4.2.8 Uso de recursos pedagógicos para mediação

Em relação ao enquadramento das atividades da SD à categoria uso de recursos pedagógicos para mediação observei avaliação positiva para as questões dessa categoria.

Pressupostos que embasam a SD.	Perguntas para avaliação da sequência didática para produção escrita de contos de fadas em língua inglesa	1	2	3	4	5
Uso de recursos pedagógicos para mediação	Há inserção de atividades lúdicas (jogo, canção, brincadeira etc.)?					X
	A proposta está suficientemente aberta para que haja adaptação?					X
	Há inserção de atividades com dicionário, <i>pictionary</i> , gramáticas etc.?					X

Quadro 37 – Análise do uso de recursos pedagógicos para mediação.

As atividades lúdicas estão presentes na SD em um jogo da memória construído pelos alunos com o léxico recorrente no gênero, em um caça-palavras que os alunos constroem com verbos regulares e irregulares, nos desenhos que fazem para ilustrar suas produções e na montagem do painel.

As adaptações são possíveis e o trabalho pode incluir outros módulos ou atividades se forem necessárias.

Uma atividade que requer o uso de dicionário pode ser observada na seção *Learning the Organization of a Fairy Tale*; nela o uso do dicionário é indicado da seguinte forma:

4) Procure no dicionário a definição mais apropriadas das palavras abaixo, levando em conta que o texto a ser lido é o conto de fadas Cinderela.

4.2.9 Processo colaborativo e método indutivo

A análise da categoria processo colaborativo e método indutivo foi avaliada conforme a parte da grade de análise a seguir.

Pressupostos que embasam a SD.	Perguntas para avaliação da sequência didática para produção escrita de contos de fadas em língua inglesa	1	2	3	4	5
Processo colaborativo e método indutivo	Há inserção de atividade que demande outras fontes de conhecimento ou colaboração de outras áreas e/ou de diferentes pessoas que não o colega e/ou o professor da disciplina de língua inglesa?					X
	Há inserção de atividade do tipo extraclasse?					X
	Há menção ao procedimento metodológico e/ou da dinâmica sugerida para a condução/realização da atividade?					X
	Há inclusão do aluno no processo de revisão dos textos produzidos?					X

Quadro 38 – Análise do processo colaborativo e método indutivo.

Outras fontes de conhecimento são sugeridas na atividade de pesquisa sobre a Idade Média. Próximo à atividade há um balão com a seguinte proposta: “Que tal consultar os professores de Literatura e História?”. Os livros a serem consultados são outras fontes de conhecimento. A pesquisa e construção de cartaz com as informações encontradas caracterizam-se como atividade extraclasse. Tanto a pesquisa quanto uma discussão proposta no início da SD são marcadas com três caretinhas, estas indicam que as atividades devem ser desenvolvidas em grupo. As atividades para serem desenvolvidas individualmente não apresentam marcação.

Quanto à revisão da produção escrita, os alunos são envolvidos em duas revisões de seus próprios textos e na revisão do texto de um colega. Esta deve ser guiada pela ficha de constatação e retorna a cada aluno para revisão que deve considerar ou refutar sugestões dos colegas. Assim, o aluno é totalmente incluído no processo de revisão.

4.2.10 Modelo didático do gênero

A análise da categoria modelo didático do gênero revela algumas inadequações conforme a parte da grade de análise a seguir.

Pressupostos que embasam a SD.	Perguntas para avaliação da sequência didática para produção escrita de contos de fadas em língua inglesa	1	2	3	4	5
Modelo didático do gênero	Há atividades para a construção do conhecimento sobre o contexto histórico, econômico e cultural que é constitutivo do gênero CF?					X
	Há atividades que viabilizem a articulação de modos de utilização do gênero CFD possibilitados pelas novas tecnologias?	X				
	Há atividades de exploração das fases da sequência narrativa nos CFD?					X
	Há atividades que explorem o título dos CFD?	X				
	Há atividades de exploração do pretérito?					X
	Há atividades de exploração dos pronomes pessoais e adjetivos possessivos de 3ª pessoa do singular nos CFD?	X				
	Há atividades de exploração dos organizadores textuais dos CFD?		X			
	Há atividades de exploração do léxico recorrente em CFD?					X

Quadro 39 – Análise do MDG.

Como já discutido em outras categorias de análise, as atividades da SD abordam o contexto de produção, a organização em fases da sequência narrativa, a exploração do pretérito e de léxico recorrente. No entanto, fica evidenciado que não há atividades de exploração dos pronomes pessoais e adjetivos possessivos de 3ª pessoa do singular. A atividade que explora os organizadores textuais restringem-se a abordar expressões que cumpram a função de não definir tempo e espaço. Assim, por meio de comparação construtiva alguns organizadores são apresentados, como se pode verificar a seguir:

2) Marque com um (X) as alternativas de expressões que seriam adequadas para se referir a tempo e espaço em um *fairy tale* (conto de fadas), em seguida, justifique sua resposta.

a) () ...in a faraway kingdom

b) () Once upon a time...

c) () ...in 1993

d) () ...happy for ever

e) () in Canada

f) () One day...

g) () ...in January

h) () suddenly

i) () ... happily ever after

Essa atividade encontra-se na seção *Reading News* e vem logo após a atividade que compara tempo e espaço em notícia e CFD.

4.2.11 Discussão dos resultados

A organização dos resultados de análise em forma de gráfico revela que do total 39 critérios, 29 (74%) apontam adequação das atividades da SD aos pressupostos que embasam sua construção, 3 (10%) apontam adequação satisfatória, 3 (10%) apontam adequação parcial, 1 (3%) aponta adequação superficial e 3 (10%) não apontam adequação alguma. Esses dados podem ser observados no gráfico a seguir.

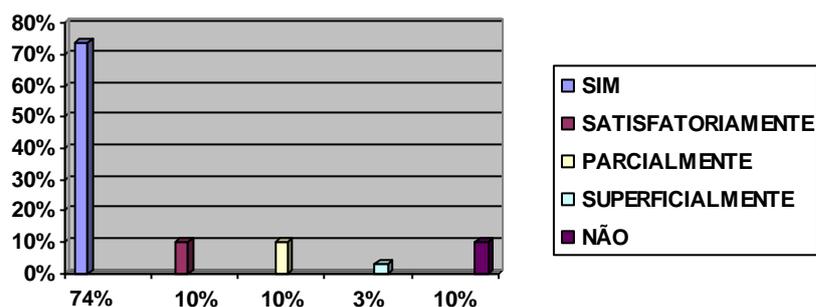


Gráfico 3 – Adequação das atividades da SD.

Essa análise mostra que os critérios para adequação da SD aos princípios do ISD para produção escrita não foram atendidos nos seguintes itens: atividades de exploração dos pronomes e adjetivos possessivos de terceira pessoa do singular, atividades que exploram o título e atividades que exploram o meio de veiculação do gênero didatizado. Apesar desses itens fazerem parte do MDG não há atividades que os explorem na SD.

A atividade que considera apenas superficialmente os princípios é a de exploração dos organizadores textuais, pois, como evidenciado na análise, os organizadores foram tratados em apenas uma atividade e em número reduzido.

Quanto aos critérios parcialmente atendidos mencionam-se: compreensão oral, compreensão escrita e linguagem não-verbal, a compreensão oral e a compreensão escrita por contemplarem apenas uma atividade cada. Entretanto, esse fato se justifica pelo foco da SD ser a produção escrita. Quanto à linguagem

não-verbal seria adequado que houvesse mais diversidade na questão raça/etnia nas imagens apresentadas.

Os critérios que apresentam adequação satisfatória são: adequação ao tempo disponível na grade curricular, inserção de atividades de reflexão, análise do contexto de produção como constitutiva do processo de compreensão e interpretação. O tempo disponível na grade curricular precisaria ser aumentado, assim haveria mais tempo para as revisões das produções escritas; as atividades de reflexão na SD requerem que o aluno relacione seus conhecimentos prévios com as capacidades e conhecimentos que devem vir a ser apreendidos (conhecimentos quanto ao contexto, organização e elementos linguístico-discursivos) e relacione também esses uns aos outros; a SD poderia, também, contemplar atividades que viabilizassem a reflexão do contexto histórico de produção dos CFs ligado ao contexto das produções escritas de CF. Assim, por exemplo, o papel da mulher em cada sociedade poderia gerar um interessante trabalho de reflexão. Outra questão que poderia gerar reflexão seria o uso do gênero e as novas tecnologias, no caso dos CFD veiculados em *site* da *internet*. Porém a construção do MDG (FERRARINI, 2008) foi feita após a construção e aplicação da SD e é nele que temos a indicação da exploração tanto do contexto histórico, constitutivo das características do gênero, quanto do meio de veiculação dos exemplares analisados.

As demais atividades da SD se mostraram adequadas. Essa análise traz à tona os problemas encontrados na SD e torna possível a reflexão e construção de atividades condizentes com os pressupostos do ISD.

5 A ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ESCRITAS

Neste capítulo busco responder à terceira e quarta perguntas de pesquisa, ou seja:

3) Os contos de fadas produzidos pelos alunos demonstram adequação aos critérios da lista de constatação?

4) As produções escritas analisadas demonstram adequação à ação de linguagem pretendida?

Para tanto, a análise do processo de produção escrita²⁷ dos alunos foi feita em duas etapas. Na primeira foram analisadas 23 produções de texto em suas versões iniciais e finais. O objetivo foi proceder a uma análise geral da adequação dos textos em relação à lista de constatação usada, pelos alunos, na SD como instrumento de análise de seus próprios textos. Na segunda etapa foram analisadas as quatro versões das produções de três alunos. O objetivo dessa análise foi verificar a construção escrita da ação de linguagem (re)contação do CF *Snow White*. Esta análise foi feita tomando-se por base um instrumento de análise construído a partir das CL apontadas no MDG CFD e outros conhecimentos necessários a produção escrita.

5.1 ADEQUAÇÃO ÀS CATEGORIAS DA LISTA DE CONSTATAÇÃO

A análise geral dos textos em suas versões iniciais e finais foi feita com o uso das categorias presentes na lista de constatação do material do aluno. A seguir apresento esta análise.

²⁷ Uso o termo produção escrita para me referir à produção de meus alunos por concordar com Marcuschi (2003) quando alerta que a retextualização não é um processo simples.

5.1.1 Análise geral das produções iniciais

Com relação à análise das produções iniciais constatou-se que dezoito delas apresentaram título que remete ao personagem principal, uma apresentava outro título e três não apresentavam título algum. Nas categorias presença de objetos e seres mágicos, tempo imaginário, espaço impreciso e presença de personagens típicos as vinte e três produções se mostraram adequadas. Quanto a expressões de início e final típicos observou-se adequação em vinte e uma produções, enquanto que duas outras não apresentaram a característica. Com a análise do uso do pretérito constatou-se que cinco produções apresentaram a característica apenas parcialmente e dezoito não a apresentaram. Quanto às fases da sequência narrativa observou-se que seis apresentaram a característica, quatro a apresentaram parcialmente e treze não a apresentaram. O resultado quantitativo da análise pode ser observado no quadro a seguir.

Características do gênero CF consideradas na lista de constatação	Número de produções iniciais		
	Apresentam a característica	Apresentam parcialmente a característica	Não apresentam a característica
Título que remete ao personagem principal	18	1	3
Presença de objetos ou seres mágicos	23	–	0
Tempo imaginário	23	–	0
Espaço impreciso	23	–	0
Presença de expressões de início e final típicos	21	0	2
Presença de personagens típicos	23	0	0
Uso do Pretérito	0	5	18
Fases da sequência narrativa	6	4	13

Quadro 40 – Análise geral das produções iniciais pela lista de constatação.

Na análise das produções iniciais constatei que houve adequação quase que total das seis primeiras categorias da lista de constatação, com exceção de uma produção com título inadequado e outras três sem título; outra inadequação em pequena proporção foi observada em duas produções que não apresentaram expressões típicas para o início ou final do CFD produzido. A quase que total adequação às categorias anteriormente discutidas parece evidenciar o conhecimento do conteúdo do CF Snow White que os alunos possuíam em língua materna. Outro aspecto evidenciado é que o primeiro texto foi produzido após as atividades da SD de apresentação da situação de comunicação, que nesse caso

específico abarcou atividades com mobilização de conhecimento prévio sobre CFs; exploração de léxico comum ao gênero; comparação de tempo e espaço em CF e notícia; e a contação do CFD *Snow White*. Assim observei que o trabalho inicial proposto na SD aliado ao conhecimento que os alunos já possuíam proporcionou adequações já na primeira produção.

O maior número de inadequações se deu na textualização do tempo verbal mais recorrente no gênero: o pretérito, pois nenhuma produção atendeu a esta categoria totalmente, algumas produções ficaram parcialmente adequadas, mas na maior parte delas observei inadequação quanto a esse aspecto. As produções iniciais evidenciam a noção de necessidade do emprego do tempo verbal pretérito por meio da textualização de vários verbos nesse tempo verbal, porém em língua portuguesa, são exemplos:

*“The hunter **ficou** with pity...” n° 24*

*“She **tinha** a stepmother...” n° 22*

*“... a beautiful girl that **morava** with her stepmother.” n° 8*

Nas fases da sequência narrativa verifiquei que o número de produções nas quais elas foram usadas de maneira adequada ou parcialmente adequada (dez) é bem próximo do número de produções totalmente inadequadas nesta categoria (treze). Observei também que, entre as produções inadequadas, pouco mais que a metade (sete produções) foi enquadrada nesse critério porque apresentaram fases da sequência dialogal, consideradas não adequadas à textualização de CFDs, visto que, nesse caso, a voz do narrador é suficiente para viabilizar a textualização do gênero.

5.1.2 Análise geral das produções finais

A análise das produções finais demonstra que dezoito alunos usaram título que remete ao personagem principal, enquanto que outros cinco não usaram. Nas categorias presença de objetos e seres mágicos, tempo imaginário, espaço impreciso e presença de personagens típicos, as vinte e três produções mantiveram a adequação demonstrada na produção inicial. Na categoria presença de

expressões de início e final típicos, as produções adequadas passaram a ser vinte e duas, com uma produção ainda inadequada nesse item. Na categoria uso do pretérito, verifiquei que em quatorze produções o uso do tempo verbal foi adequado, sete produções contemplaram parcialmente a característica e em duas delas o uso do tempo verbal não foi adequado. Quanto às fases da sequência narrativa verifiquei nove produções adequadas, duas parcialmente adequadas e doze produções não adequadas. O quadro a seguir sumariza os resultados comentados anteriormente.

Características do gênero CF consideradas na lista de constatação	Número de produções finais		
	Apresentam a característica	Apresentam parcialmente a característica	Não apresentam a característica
Título que remete ao personagem principal	18	0	5
Presença de objetos ou seres mágicos	23	–	0
Tempo imaginário	23	–	0
Espaço impreciso	23	–	0
Presença de expressões de início e final típicos	22	0	1
Presença de personagens típicos	23	0	0
Uso do pretérito	14	7	2
Fases da sequência narrativa	9	2	12

Quadro 41 – Análise geral das produções finais pela lista de constatação.

Na análise das produções finais observei, quanto ao título, que de quatro passaram a ser cinco as produções que não contemplaram esse item, contudo, apenas duas dessas produções apresentaram inadequação nessa característica na produção inicial e final. Assim, constatei que três alunos passaram a usar título adequadamente, enquanto que outros três não se lembraram ou não deram importância à característica, uma vez que já a haviam textualizado anteriormente. Uma produção final manteve a ausência do início típico demonstrando que tal característica pode não ter sido considerada importante para a produção.

Constatei um acentuado aumento no uso adequado ou parcialmente adequado do pretérito, vinte e uma produções passaram a se enquadrar nesses critérios. Esses dados me parecem evidenciar que as atividades da SD referentes ao pretérito favoreceram a apreensão de tal conhecimento. Nas duas produções nas quais o pretérito não foi usado adequadamente observei tentativas de usá-lo, porém as produções evidenciam que as tentativas não obtiveram êxito. Alguns exemplos são:

- 1) “*She **haved** stepmother..*”. nº35
- 2) “... ***spok** to Snow White...*” nº17

No exemplo 1 o aluno parece testar o uso do *-ed* do pretérito dos verbos regulares para adequar um verbo irregular. No segundo caso o aluno parece testar uma forma para o pretérito do verbo irregular *speak* ou ter cometido um erro ortográfico.

Quanto às fases da sequência narrativa observei que um texto, além dos sete da produção inicial, usou fases da sequência dialogal. Desse modo, passou a ser considerado inadequado em relação ao critério estabelecido e o número de produções consideradas inadequadas, quanto às fases da sequência dialogal, subiu de sete para oito. Os textos adequados passaram de cinco para nove. As produções parcialmente adequadas diminuíram em número, pois duas das quatro que constavam na produção inicial passaram a ser consideradas adequadas. Assim, o número total de produções inadequadas (doze) continua próximo do número de produções adequadas e parcialmente adequadas (onze), como na produção inicial; no entanto notei um movimento de busca de adequação que levou cinco produções a mudar de inadequadas a parcialmente adequadas ou destas para as adequadas.

De forma geral, a análise das produções iniciais e finais, pela lista de constatação, pareceu-me indicar que os conhecimentos dos alunos sobre o gênero em língua materna, a apresentação da situação de comunicação e o estudo do léxico comum no gênero parecem ter contribuído, de forma importante, para a adequação das produções já em suas versões iniciais. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), no momento da apresentação da situação de comunicação, os objetivos e conteúdos da produção escrita devem ficar claros para o aluno a fim de que haja engajamento na ação de linguagem pretendida. Esse engajamento enfatizado pelos autores parece ter sido beneficiado pelo aspecto lúdico das atividades iniciais da SD (construção de jogo da memória com léxico comum ao gênero e uso de tal jogo, bem como a contação do CFD).

Assim, o conjunto de dados dessa etapa de análise parece indicar que a maior parte dos CFDs produzidos demonstrou adequação ou adequação parcial as categorias da lista de constatação. Destaco nessa análise os critérios: uso do pretérito e uso de fases da sequência narrativa. O primeiro, por ser o que mais apresentou adequação na comparação entre às produções iniciais e finais. O segundo, por ser o que apresentou menor grau de adequação na comparação

entre as duas versões. É necessário esclarecer que, ao observar que vários alunos se sentiam incomodados por perceberem a necessidade de usar o pretérito e não saberem como fazê-lo em inglês, optei por alterar a ordem das atividades propostas na SD. Assim, as atividades com pretérito foram feitas antes das atividades com as sequências narrativas. Esse fato parece ter beneficiado alunos cujas produções já demonstravam adequação à estruturação, fazendo com que eles fossem capazes de adequar o tempo verbal. No entanto, os alunos que demonstraram mais problemas na estruturação, como uso de sequências dialogais e falta de fases da sequência narrativa, mantiveram as inadequações. Esse fato parece indicar que a opção da troca da ordem das atividades, que interpretei como necessária no momento da aplicação do material, não beneficiou alunos com maiores dificuldades na organização de seus textos.

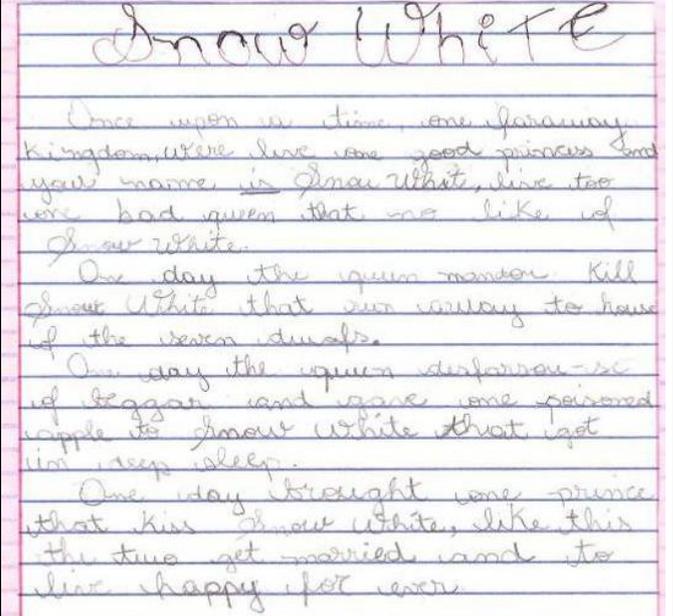
5.2 ANÁLISE DAS TRÊS PRODUÇÕES ESCOLHIDAS

A segunda parte da análise usou critérios estabelecidos a partir dos planos de linguagem do gênero CFD, apresentados no capítulo de metodologia. Na análise com esse instrumento busquei verificar se a produção inicial, as duas revisões e a produção final demonstraram adequação à ação de linguagem pretendida, ou seja, a (re)contação de CFD de forma escrita. Passo, no momento, a análise das três produções escritas em suas versões: produção inicial, duas revisões e versão final.

5.2.1 Análise das versões das produções da aluna número vinte e três

A produção inicial da aluna número vinte e três, em seu manuscrito, apresentou dezesseis linhas, quatro parágrafos e oitenta e oito palavras, duas

das quais encontravam-se em português. Como pode ser observado na reprodução do texto a seguir.

Produção inicial	
 <p>The image shows a student's handwritten production of the Snow White story on lined paper. The title 'Snow White' is written in large, cursive letters at the top. The text is written in several paragraphs, following the original story's structure. The handwriting is somewhat messy and shows signs of being a child's work. The text is: 'Once upon a time, one faraway kingdom, there live one good princess and your name is Snow White, live too one bad queen that no like of Snow White. One day the queen mandou kill Snow White that run away the house of seven dwafs. One day the queen desfarçou-se of beggar and gave one poisoned apple to Snow White that got in deep sleep. One day brought one prince that kiss Snow White, like this the two get married and live happy for ever.'</p>	<p style="text-align: center;">Snow White</p> <p>Once upon a time, one faraway kingdom, were live one good princess and your name is Snow White, live too one bad queen that no like of Snow White.</p> <p>One day the queen mandou kill Snow White that run away the house of seven dwafs.</p> <p>One day the queen desfarçou-se of beggar and gave one poisoned apple to Snow White that got in deep sleep.</p> <p>One day brought one prince that kiss Snow White, like this the two get married and to live happy for ever.</p>

Como capacidades iniciais observei que a aluna mobilizou conhecimento sobre o contexto de produção original do gênero, pois não inseriu elementos modernos. Constatei, também, que houve mobilização de léxico adequado ao gênero, ao tema e aos personagens e que o léxico foi usado em uma progressão coerente com o conteúdo exposto. O conhecimento sobre o gênero didatizado foi evidenciado pela estruturação escolhida e pelo formato reduzido do texto. A aluna usou título adequado.

Quanto às inadequações da produção inicial verifiquei que a aluna teve dificuldade no uso de fases da sequência narrativa (última resolução: falta Branca de Neve acordar); no segundo parágrafo observei um problema de paragrafação no qual a primeira complicação está misturada com a resolução; apenas alguns verbos se encontravam no pretérito. Quanto aos organizadores verifiquei o uso repetido de *one day*. Os adjetivos possessivos de terceira pessoa do singular não foram usados. O uso da expressão *like this* no último parágrafo parece evidenciar uma marca de oralidade mantida no processo de retextualização, possivelmente indicando o modo como a princesa foi beijada. Na ortografia percebi que houve troca de *where* por *were* no primeiro parágrafo causando inadequação. Minha intervenção, como professora da turma, se deu oralmente por meio do esclarecimento de dúvidas nas

carteiras; alguns alunos mais adiantados também ajudaram os colegas na primeira produção.

A primeira revisão apresentou oitenta e três palavras distribuídas em quatorze linhas e cinco parágrafos. É importante esclarecer que houve alteração no formato do papel fornecido à aluna para a revisão. A revisão I foi feita com base na primeira versão e depois da realização das atividades com pretérito no módulo dois do material.

Revisão I	
	<p style="text-align: center;">Snow White</p> <p>Once upon a time, one faraway Kingdom, lived one good princess and your name were Snow White, lived too one bad queen that didn't like Snow White.</p> <p>One day the queen told kill Snow White that run away the house of seven dwarfs.</p> <p>One day the queen disguised of beggar and gave one poisoned apple to Snow White that went in deep sleep.</p> <p>One day came one prince that kiss Snow White, the two married en to lived happy for ever.</p>

As inadequações que se mantiveram da produção inicial para a primeira revisão foram quanto às fases da sequência narrativa: última resolução (falta Branca de Neve acordar); no segundo parágrafo a primeira complicação continua misturada a resolução; adjetivos possessivos, organizadores e marca de oralidade não foram alterados. A produção não apresentou *to* para formar o infinitivo com o verbo *kill*. A palavra *were*, cuja grafia foi considerada errada na produção inicial, foi retirada desta versão, possivelmente por seu uso no mesmo parágrafo como verbo *to be*. O tempo verbal foi parcialmente adequado, permanecendo ainda sem adequação os verbos *to be*, *to run*, *to kiss*. A busca do vocabulário necessário no dicionário foi feita, assim esta versão não apresentou palavras em português. Nela, sublinhei os verbos que ainda permaneciam com tempo verbal inadequado; o trabalho de atendimento individual para resolução de dúvidas continuou.

A segunda revisão apresentou oitenta e seis palavras, quinze linhas e cinco parágrafos. Verifica-se inicialmente que minha intervenção na revisão I, observada no texto da aluna, eu fiz sublinhando dois verbos inadequados (*to be*, *to kiss*). Como resultado observa-se a adequação de tais verbos na revisão II. Fica evidenciado que a falha em minha ação fez que um dos verbos (*to run*) continuasse inadequado, conforme pode ser observado no texto da aluna reproduzido a seguir.

Revisão II	
<p style="text-align: center;"><i>Snow White</i></p> <p>Once upon a time, one faraway kingdom, ilived one good princess and your name was Snow White, lived too one bad queen that didnt like Snow White.</p> <p>One day the queen told kill Snow White.</p> <p>Snow White run away to house of the seven dwarfs.</p> <p>One day the queen disguised of beggar and gave one poisoned apple to Snow White that went in deep sleep.</p> <p>One day came one prince that kissed Snow White, de two married in to lived happy for ever.</p> <p style="text-align: center;">Muito legal, será que você consegue melhorar ainda mais?</p>	<p style="text-align: center;">Snow White</p> <p>Once upon a time, one faraway kingdom, ilived one good princess and your name was Snow White, lived too one bad queen that didn't like Snow White.</p> <p>One day the queen told kill Snow White.</p> <p>Snow White that run away to house of the seven dwarfs.</p> <p>One day the queen disguised of beggar and gave one poisoned apple to Snow White that went in deep sleep.</p> <p>One day came one prince that kissed Snow White, de two married in to lived happy for ever.</p>

Observei que a segunda revisão foi marcada pelo desmembramento do segundo parágrafo. Nessa parte uma fase de conflito foi separada de uma fase de ação para busca da resolução. No entanto, o pronome relativo *that* foi mantido.

Além disso, a possível marca de oralidade *like this* não foi mais usada. Nas inadequações é perceptível a continuidade das dificuldades quanto ao uso do adjetivo possessivo (*your*) com que o narrador se refere a Branca de Neve e à repetição do organizador textual (*one day*), a última resolução ainda inadequada. Constatei, também, uma possível interferência da oralidade no uso da preposição **de** em português, no lugar do artigo **the** em inglês. Além de, um novo problema de ortografia (*ilived*).

Procedi à marcação das inadequações na segunda revisão por meio do código de correção de produções de texto indicado pela escola para ser usado em todas as disciplinas. No texto da aluna observei a aplicação do código para substituição de palavras inadequadas em: *your*, *de*, *in to*. A falta do *to* antes da palavra *kill* é marcado pelo símbolo que indica falta de palavras. Ao final do texto, busquei incentivar a aluna com o seguinte bilhete: “Muito legal, será que você consegue melhorar ainda mais?”.

A produção final manteve os cinco parágrafos da versão anterior, bem como a mesma quantidade de palavras e linhas. Como pode ser observado no texto a seguir.

Produção Final	
<p style="text-align: center;">Snow White.</p> <p>Once upon a time, in a faraway kingdom, lived one god princess and her name was Snow White. One day the bad queen that didn't like Snow White.</p> <p>One day the queen told to kill Snow White.</p> <p>Snow White run away to house of the seven dwarfs.</p> <p>One day the queen disguised of beggar and gave one poisoned apple to Snow White that went in deep sleep.</p> <p>One day (and) were prince that kissed Snow White, the two married and lived happy for ever.</p>	<p style="text-align: center;">Snow White</p> <p>Once upon a time, one faraway kingdom, lived one god princess and her name was Snow White, lived too one bad queen that didn't like Snow White.</p> <p>One day the queen told to kill Snow White.</p> <p>Snow White run away to house of the seven dwarfs.</p> <p>One day the queen disguised of beggar and gave one poisoned apple to Snow White that went in deep sleep.</p> <p>One day came one prince that kissed Snow White, the two married and lived happy for ever</p>

Verifiquei, na produção final, que o organizador *one day* continuou sendo repetido em quase todos os inícios de parágrafos. Conhecimento sobre referenciação poderia ter ajudado a evitar repetição demasiada do vocábulo *Snow White*. No entanto, a falta desses não parece impedir a comunicação. Observei, também, que os problemas apontados por mim na versão anterior foram adequados, bem como o desnecessário pronome relativo *that* foi abolido. Problemas de interferência de oralidade ou ortografia foram resolvidos (de *e ilived* para *the, lived*) e outro foi acrescentado (*good* para *god*). Este problema parece evidenciar a dificuldade em copiar de uma versão para outra e, ao mesmo tempo, fazer as alterações necessárias.

No geral, avalio o texto final da aluna como adequado ao objetivo proposto para a tarefa, ou seja, a ação de linguagem (re)contar na modalidade escrita o CFD *Snow White* foi bem sucedida. No que diz respeito ao desenvolvimento da aluna, durante o processo de produção inicial e revisões, observei que houve bom aproveitamento das atividades da SD e das minhas intervenções. A aluna se mostrou bastante receptiva às sugestões de revisão dadas por mim. Como pude observar nas produções da aluna, apareceram vários problemas inerentes a qualquer produção escrita, como pontuação, paragrafação, etc., ou seja, não são problemas específicos da produção do gênero CFD. Para viabilizar a análise desses erros²⁸ usei categorias apontadas por Figueiredo (2001), conforme explicitado no capítulo de metodologia.

²⁸ Os erros nessa pesquisa são vistos como processo de confirmação ou refutação de hipóteses. A palavra problema, às vezes usada como sinônimo para erro, não quer dizer que a pesquisa considere o erro indesejável, como o sentido do vocábulo pode levar a pensar. Caso contrário não seria coerente a pesquisa tomar como fundamento os pressupostos vygotyskianos; a palavra inadequação também foi usada com o mesmo propósito.

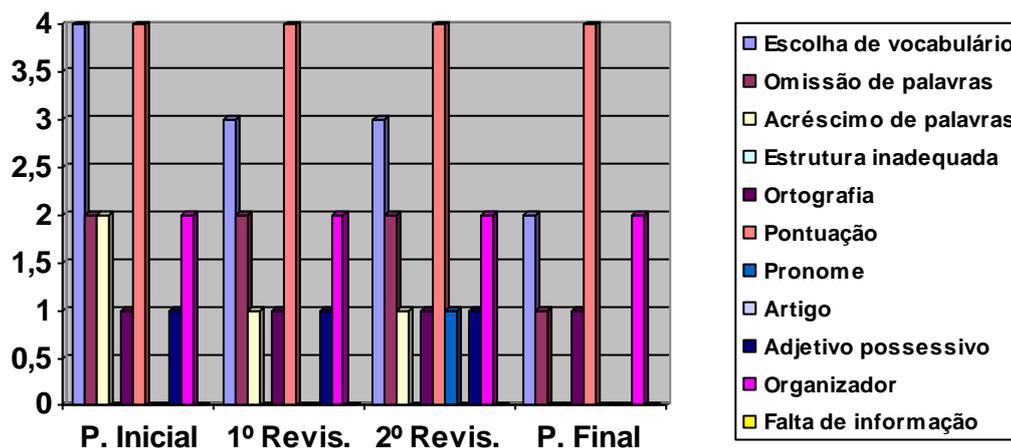


Gráfico 4 – Inadequações nas versões de produção escrita da aluna número 23.

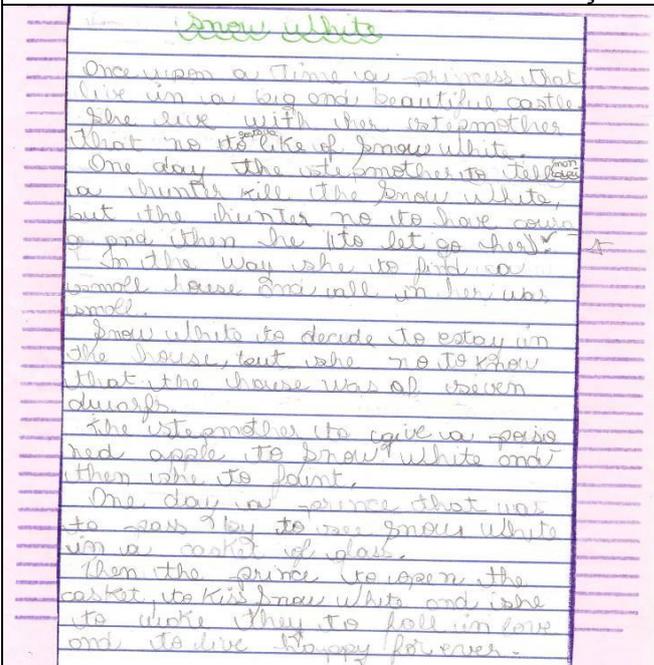
Com a contagem das inadequações evidenciei que, mesmo apesar do maior número delas não fazer parte das atividades da SD, houve uma melhora, que fez que o número de erros diminuísse de 27 para 20, passando a 18 e por fim a 12. Um aspecto mantido em todas as versões de produção foi a troca dos artigos *a/an* pelo numeral *one* e a repetição do organizador *one day*; esse problema causou repetição em demasia do numeral *one*. Contudo, esse aspecto não dificultou a compreensão da produção. O uso inadequado de vírgulas permaneceu inalterado desde a produção inicial indicando a necessidade de exploração desse conhecimento com esta aluna.

As produções parecem evidenciar a expansão da ZDP apontada por Vygotsky (1991). Esse fato pode ser observado no número considerável de inadequações superadas durante o processo produção do texto. Parece-me relevante pontuar, também, o número considerável de capacidades iniciais apresentadas por essa autora. Essas capacidades parecem ter sido a base do trabalho. Grande parte delas provém das atividades realizadas inicialmente na SD, nas atividades que envolveram as capacidades de ação de linguagem. Outro aspecto que merece comentário, nesse conjunto de produções, é meu desempenho como orientadora e revisora desse conjunto de produções escritas. Um dos prováveis motivos para que as orientações não fossem mais eficazes talvez tenha sido o pouco tempo destinado a cada aluno em sala, em virtude de todos terem sido atendidos individualmente em suas carteiras, no mínimo duas vezes em cada conjunto de duas aulas. Esse número de atendimentos individuais se mostrou baixo para satisfazer as necessidades dos alunos e, ao mesmo tempo, envolvia-me numa gama imensa de questionamento dos alunos. Para tais momentos fizemos o seguinte combinado na

sala: eu passaria de carteira em carteira durante a aula e os alunos esperariam, fazendo anotações de suas dúvidas, até o momento em que eu passasse para esclarecer. Enquanto eu não chegasse até suas carteiras, eles deveriam refazer outras partes. Muitas vezes, para agilizar essa dinâmica de sala de aula, nos momentos de leitura das produções, eu escrevia bilhetes que também me serviam de lembrete sobre uma questão relevante que o aluno não estava conseguindo resolver, um exemplo é: “Vamos conversar sobre o uso adequado do dicionário?”. Esse comentário não teria efeito algum na produção do aluno se não houvesse oportunidade de interação oral entre aluno e professora.

5.2.2 Análise das versões das produções da aluna número dezenove

A produção inicial da aluna número dezenove, em seu manuscrito, apresentou oito parágrafos, vinte e cinco linhas e cento e cinquenta palavras. Como pode ser observado na reprodução do texto a seguir.

Produção Inicial	
 <p>The manuscript shows a student's handwritten version of the Snow White story. The title 'Snow White' is written in green. The text is written in blue ink on lined paper. There are some corrections and additions in red ink. The story follows the classic plot: a princess lives in a castle with her stepmother, who wants to kill her. A hunter is sent to kill her but spares her, leading her to a small house where seven dwarfs live. The stepmother gives her a poisoned apple, and she faints. A prince finds her in a glass casket, kisses her, and they live happily ever after.</p>	<p style="text-align: center;">Snow White</p> <p>Once upon a time a princess that live in a big and beautiful castle. She live with her stepmother that no to like of Snow White.</p> <p>One day the stepmother to tell a hunter to kill the Snow White, but the hunter no to have courage and then he to let go her.</p> <p>In the way she to find a small house and all in her was small.</p> <p>Snow White to decide to stay in the house, but she no to know that the house was of seven dwarfs.</p> <p>The stepmother to give a poisoned apple to Snow White and then she to faint.</p> <p>One day a prince that was to pass by to see Snow White in a casket of glass.</p> <p>Then the prince to open the casket, to kiss Snow White and she to wake they to fall in love and to live happy for ever.</p>

Na análise da produção inicial da aluna observei o uso do léxico que colocou em cena personagens e outros vocábulos adequados ao gênero, como, por

exemplo: *princess, castle, stepmother*. A mobilização da voz do narrador é um dos elementos que demonstra que o texto produzido pertence ao mesmo gênero proposto para a produção, ou seja, CFD.

Quanto aos aspectos da organização do texto notei que seu formato reduzido, o título que remete ao personagem principal, o léxico mobilizado de maneira coerente a progressão do conteúdo, e o uso de fases da sequência narrativa comprovaram, já na produção inicial, o uso coerente dos elementos discursivos do gênero.

Os conhecimentos do plano linguístico-discursivo, mobilizados na produção escrita da aluna, foram: fazer escolha lexical de modo a dar sentido ao texto; marcar o tempo e espaço imprecisos pelo uso de organizadores; mostrar o caráter autônomo do texto produzido, por meio do uso de pronomes pessoais e adjetivos possessivos de terceira pessoa do singular. Nesse ponto específico, observei na produção a necessidade de adequação de adjetivos possessivos.

A aluna não usou palavras em português; usou os verbos no infinitivo, seguindo a orientação dada no momento da produção inicial, porém, em seu manuscrito, observei os verbos “gostava” e “mandou” anotados em letra pequena perto dos verbos “*to like*” e “*to tell*”. Esse fato demonstra ciência da aluna tanto no que concerne a pôr em cena a voz do narrador em momento disjuncto, por meio do uso do pretérito, quanto ao que diz respeito à produção escrita enquanto processo de construção do texto. A autora sinaliza o conhecimento sobre os momentos de revisão que viriam a ser oportunizados.

Na análise dessa produção inicial constatei que o conhecimento da aluna sobre o gênero CF somado ao trabalho realizado nas atividades iniciais da SD contribuíram para a textualização da produção inicial. Dessa forma, é possível sugerir que os conhecimentos sobre o gênero CF, que fazem parte da ZDR da aluna, somados às atividades da SD (instrumentos de aprendizagem de léxico, de reflexão sobre o contexto de produção do gênero e de explicitação da ação de linguagem) colaboraram para a expansão da ZDP.

Quanto aos aspectos inerentes a produções escritas, no geral, observei que a aluna não apresentou problemas na pontuação ou ortografia que comprometessem a realização da ação de linguagem. No que concerne a paragrafação constatei que praticamente cada informação foi colocada em um parágrafo novo. No entanto, é possível perceber a presença das fases da sequência narrativa. Alguns problemas com relação à escolha de vocabulário, omissão ou acréscimo de palavras, inadequação na estrutura da frase, uso de adjetivos possessivos de terceira pessoa

do singular e falta de informação foram observados, mas considerei que estes não impediram a realização da ação de linguagem. Além disso, eles são indicadores de que a aluna sabe, por exemplo, que o pronome adjetivo de terceira pessoa do plural para o feminino é *her*. No excerto “*In the way she to find a small house and all in her was small*”, a aluna parece ter construído a hipótese de que para se referir a *house* o adjetivo possessivo *her*, foi apropriado, possivelmente em razão do equivalente a *house* (casa) ser uma palavra feminina em português.

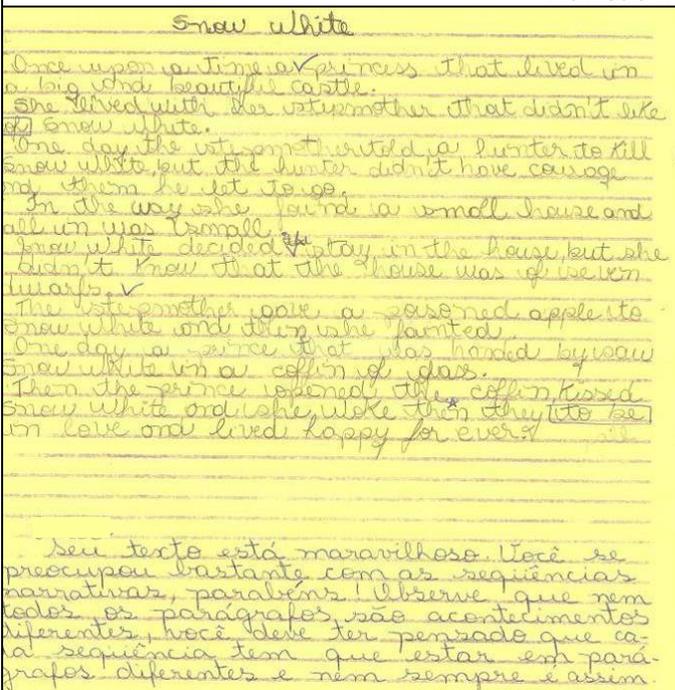
A primeira revisão, realizada após as atividades da SD que enfocavam o pretérito, apresentou cento e trinta e nove palavras, dezenove linhas e oito parágrafos. O papel usado foi o sulfite azul; nele as linhas eram maiores do que as do papel usado na produção anterior, o que justifica a redução do texto. Além desse fato, considerei que as adequações implementadas podem ter causado a redução no número de palavras. Observei, nessa primeira revisão, que várias hipóteses sobre a textualização do pretérito foram tentadas, conforme pode ser observado na produção escrita a seguir.

Revisão I	
<p style="text-align: center;">Snow white</p> <p>Once upon a time a princess that lived in a big and beautiful castle. she lived with her stepmother that didn't liked of snow white.</p> <p>One day the stepmother told a hunter kill the snow white, but the hunter didn't had courage and them she let she to go.</p> <p>In the way she found a small house and all in this it was small.</p> <p>snow white decided stayed in the house, but she didn't knew that the house was of seven dwarfs.</p> <p>The stepmother gave a poisoned apple to snow white and then she to faint.</p> <p>One day a prince that was passed by saw snow white in a casket of glass.</p> <p>Then the prince opened the casket, kissed snow white and she woke they to fall in love and lived happy for ever.</p> <p style="text-align: center;">coffee + cancos</p> <p style="text-align: right;">blue legal! muito bom trabalho.</p>	<p style="text-align: center;">Snow White</p> <p>Once upon a time a princess that lived in a big and beautiful castle.</p> <p>She lived with her stepmother that didn't liked of Snow White.</p> <p>One day the stepmother told a hunter .. kill the Snow White, but the hunter didn't had courage and them he .. let she to go.</p> <p>In the way she found a small house and all in her was small.</p> <p>Snow White decided stayed in the house, but she didn't knew that the house was of seven dwarfs.</p> <p>The stepmother gave a poisoned apple to Snow White and then she to faint.</p> <p>One day a prince that was passed by saw Snow White in a casket of glass.</p> <p>Then the prince opened the casket, kissed Snow White and she to woke they to fall in love and to lived happy for ever.</p>

A análise dessa versão possibilita a verificação de que as atividades da SD proporcionaram à aluna o reconhecimento de verbos regulares e irregulares, suas formas para o passado e o uso do auxiliar *didn't* para indicar negação no pretérito. No entanto, nos excertos: *didn't liked*, *didn't knew* é possível constatar que a aluna ainda não observou que junto com auxiliar mais *not* não é possível que o verbo principal seja usado na sua forma para o pretérito. Além desse fato, outros verbos

continuaram inadequados pela generalização da forma do pretérito como em: “*Snow White decided stayed in the house...*”. Outros aspectos já considerados na produção inicial foram praticamente inalterados. Nessa versão do texto apliquei os símbolos do código de correção da escola referente à adequação de tempo verbal, necessidade de substituição de palavras e necessidade de acréscimo de palavras. Deixei escrito a seguinte mensagem de incentivo: “Que legal! Muito bom trabalho”.

As dimensões do texto na segunda revisão não sofreram alterações. Nessa versão de produção constatei várias adequações quanto ao uso do pretérito. Estas possibilitam observar que as hipóteses levantadas na versão anterior, bem como os apontamentos do código de correção colaboraram para a adequação implementada nessa versão. Assim, por exemplo, trocou-se *didn't liked* por *didn't like*.

Revisão II	
 <p style="text-align: center;"><i>Snow white</i></p> <p>Once upon a time a princess that lived in a big and beautiful castle. She lived with her stepmother that didn't like of Snow white. One day the stepmother told a hunter to kill Snow white, but the hunter didn't have courage and them he let to go. In the way she found a small house and all in was small. Snow white decided to stay in the house, but she didn't know that the house was of seven dwarfs. The stepmother gave a poisoned apple to Snow white and then she fainted. One day a prince that was handed by saw Snow white in a coffin of glass. Then the prince opened the coffin, kissed Snow white and she woke then they to be in love and lived happy for ever.</p> <p>Seu texto está maravilhoso. Você se preocupou bastante com as sequências narrativas, parabéns! Observe que nem todos os parágrafos são acontecimentos diferentes, você deve ter pensado que cada sequência tem que estar em parágrafos diferentes e nem sempre e assim</p>	<p style="text-align: center;">Snow White</p> <p>Once upon a time a princess that lived in a big and beautiful castle. She lived with her stepmother that didn't like of Snow White. One day the stepmother told a hunter to kill Snow White, but the hunter didn't have courage and them he .. let . to go. In the way she found a small house and all in . was small. Snow White decided stay in the house, but she didn't know that the house was of seven dwarfs. The stepmother gave a poisoned apple to Snow White and then she fainted. One day a prince that was handed by saw Snow White in a coffin of glass. Then the prince opened the coffin, kissed Snow White and she to woke then they to be in love and to lived happy for ever.</p>

A segunda revisão aconteceu após o estudo das fases da sequência narrativa. Em seu manuscrito a aluna apontou os nomes das fases da sequência narrativa usadas. Assim, pude observar que a aluna verificou a disposição das fases da sequência narrativa em sua produção. Nessa versão, apliquei os símbolos do código de correção da escola referente à necessidade de substituição de palavras e necessidade de acréscimo de palavras ou partes do texto. Deixei para a aluna o seguinte bilhete: “Seu texto está maravilhoso. Você se preocupou bastante com as sequências narrativas, parabéns! Observe que nem todos os parágrafos são

acontecimentos diferentes, você deve ter pensado que cada sequência tem de estar em parágrafos diferentes e nem sempre é assim”.

A produção final da aluna apresentou cento e quarenta e oito palavras, vinte e uma linhas e oito parágrafos. Constatei, assim, aumento no tamanho do texto proporcionado pela expansão de informação, como o excerto: “*When the stepmother knew that Snow White was lived in the house of the seven dwarfs...*” que só passou a existir nessa versão. A produção final da aluna parece atestar que a SD usada e o processo de produção de texto proposto contribuíram para a ampliação da ZDP. Um exemplo bem claro desse processo é o segundo verbo usado em todas as versões da produção que se encontra da seguinte forma:

Produção inicial:	“...not to like of...” (com a anotação “gostava” perto do verbo).
Revisão I	“...didn't liked of...”
Revisão II	“... didn't like of...”
Produção final	“... didn't like...”

Nesse exemplo é possível observar a adequação ao tempo verbal, bem como a exclusão da preposição desnecessária. É preciso observar que a versão final do texto teve, como instrumento para a revisão, o código de correção que apliquei na versão anterior, a lista de constatação preenchida por um colega e as minhas orientações dirigidas individualmente à aluna.

Produção Final	
<p style="text-align: center;"><u>Snow white</u></p> <p>Once upon a time there was princess that lived in a big and beautiful castle. She lived with her stepmother that didn't like snow white.</p> <p>One day the stepmother told a hunter to kill snow white but the hunter didn't have courage and then he let it go.</p> <p>In the way she found a small house and all in was small.</p> <p>Snow white decided to estay in the house but she didn't know that the house was of seven dwarfs.</p> <p>When the stepmother knew that Snow white was lived in the house of the seven dwarfs she gave a poisoned apple to snow white and then she fainted.</p> <p>One day a prince that was hanted by saw Snow in a coffin of glass.</p> <p>Then the prince opened the coffin, kissed Snow white and she and woke then they in love and lived happy for ever.</p>	<p style="text-align: center;">Snow White</p> <p>Once upon a time was princess that lived in a big and beautiful castle.</p> <p>She lived with her stepmother that didn't like Snow White.</p> <p>One day the stepmother told a hunter to kill Snow White but the hunter didn't have courage and then he let to go.</p> <p>In the way she found a small house and all in was small.</p> <p>Snow White decided to estay in the house but she didn't know that the house was of seven dwarfs.</p> <p>When the stepmother knew that Snow White was lived in the house of the seven dwarfs she gave a poisoned apple to snow white and then she fainted.</p> <p>One day a prince that was hanted by saw Snow in a coffin of glass.</p> <p>Then the prince opened the coffin, kissed Snow White and she and woke then they in love and lived happy for ever.</p>

A baixa ocorrência de problemas inerentes à produção escrita, não específicos do gênero CFD, demonstra a eficiência da aluna como escritora. Como exemplo de problemas que persistiram observei a omissão de palavras nos excertos:

“Once upon a time (there) was a princess...”.

“... and them he let (her) to go”.

Identifiquei, também, alguns problemas de ortografia como *estay* para *stay*, este provavelmente causado por confusão no momento de refazer a última versão. Verifiquei que a aluna conhece a temporalidade no gênero e constrói uma hipótese para o contínuo, necessário ao seu texto, porém não contemplado nas atividades da SD. Ela usou, então, *“was lived”* e *“was hanted by (hunted)”*. A preposição *“by”* foi mantida mesmo depois que o verbo *“pass”* foi substituído por *“hunt”* na segunda revisão. Assim, uma inadequação no uso dessa preposição é observada. A estrutura *“... lived happy for ever.”* foi causada pela apresentação, em uma atividade da SD, das estruturas *“happy for ever”* e *“happily ever after”* sem que, no entanto, fosse explicada a diferença do uso do adjetivo e do advérbio. Os problemas observados em cada versão encontram-se no gráfico a seguir.

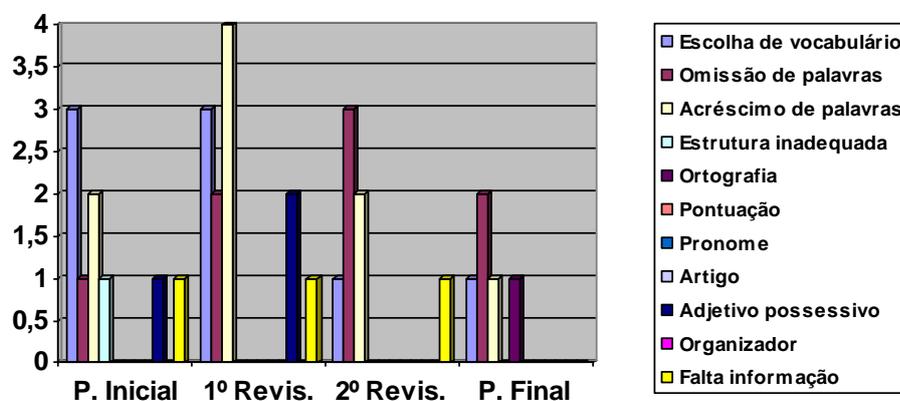


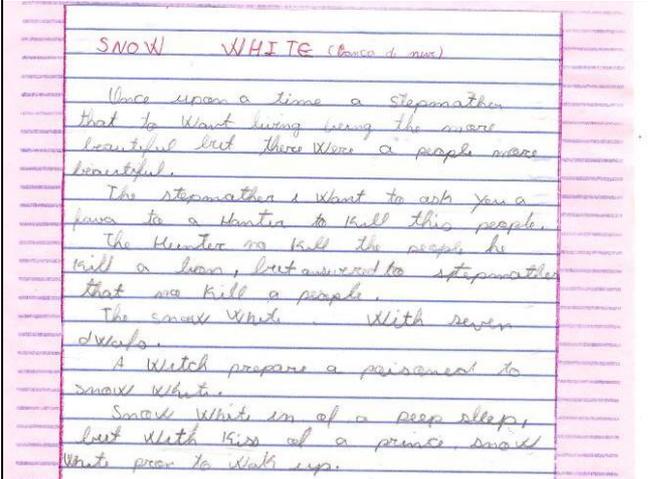
Gráfico 5 – Inadequações nas versões de produção escrita da aluna número 19.

Com a contagem das inadequações constatei que o número de erros diminuiu de 26 para 17, passando a 8 e a 6. A criação de hipóteses e sua testagem pode ser evidenciada nos critérios omissão e acréscimo de palavras. As categorias pontuação, pronome, artigo e organizador não foram usadas, pois não apresentaram problemas. A quantidade de erros na produção inicial não muito grande, sua respectiva diminuição nas revisões e os conhecimentos prévios da aluna, tanto em relação ao gênero quanto em relação aos elementos linguísticos, evidenciam seu

bom desempenho na realização da tarefa. Outro ponto que considerei importante foi seu grande interesse e engajamento em alcançar o objetivo proposto para a turma na apresentação da ação de linguagem. A aluna parece ter aproveitado os momentos de revisão e minhas orientações em aula. Considero que todos esses fatores contribuíram para que houvesse sucesso na realização da ação de linguagem proposta, uma vez que os erros que permaneceram na última versão parecem não comprometer a comunicação.

5.2.3 Análise das versões das produções do aluno número dois

A produção inicial do aluno número dois apresentou noventa e quatro palavras, dezesseis linhas e seis parágrafos. Observei que a produção inicial foi textualizada toda em inglês, no entanto, ao lado do título o aluno escreveu sua versão em português. Como pode ser observado na reprodução do texto a seguir.

Produção Inicial	
	<p style="text-align: center;">Snow White (Branca de Neve)</p> <p>Once upon a time a stepmother that to want living being the more beautiful but there were a people more beautiful.</p> <p>The stepmother e want to ask you a fava to a hanter to kill this people.</p> <p>The Hunter no kill the people he kill a lion, but answer to stepmother that no kill a people.</p> <p>The snow white with seven dwafs.</p> <p>A witch prepare a poisoned to snow white.</p> <p>Snow white in of a deep sleep, but with kiss of a prince, snow white pron to wak up.</p>

No plano de ação constatei que o aluno explicitou os conhecimentos referentes às capacidades de ação dos CF. Ele não acrescentou elementos que remetesse à modernidade. A mobilização de léxico respeitou, também, o conhecimento sobre o contexto e o conhecimento sobre o CFD no qual a voz do narrador foi usada.

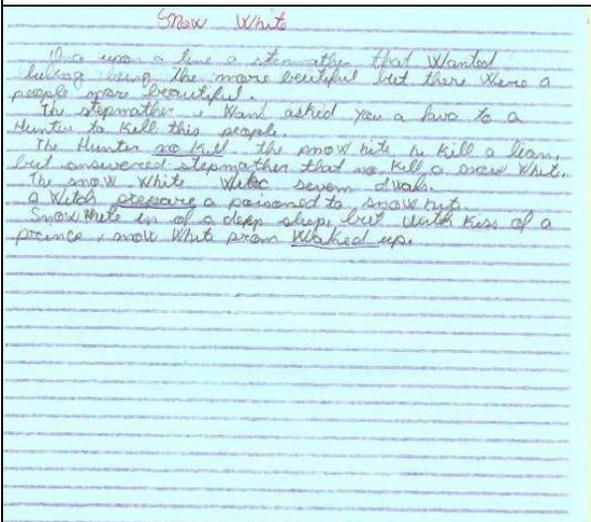
No plano discursivo observei que o aluno respeitou o gênero escolhido por meio da produção de um texto em formato reduzido; usou título que remete ao

personagem principal; mobilizou léxico coerente à progressão do conteúdo exposto; organizou o texto em fases da sequência narrativa, embora se perceba falta de informação entre o penúltimo e o último parágrafos, os quais não esclarecem como *Snow White* ingeriu o veneno.

No plano linguístico-discursivo, notei que a escolha lexical contribuiu para dar sentido ao texto. A voz do narrador deveria possibilitar que as ações fossem percebidas em momento disjunto, por meio do uso do pretérito e mostrar o caráter autônomo dos textos, por meio do uso de pronomes pessoais e adjetivos possessivos de terceira pessoa do singular, bem como o aluno deveria marcar o tempo e espaço imprecisos com o uso de organizadores textuais; no entanto, observei que tais conhecimentos não foram usados pelo aluno.

Outro aspecto que observei nessa produção inicial foi a dificuldade na escolha lexical de termos que não constavam na SD e tiveram outras fontes como dicionário e/ou vocabulário, sugestão de colegas, etc. Por exemplo: *people* e *pron*, no primeiro caso parece que o aluno precisava da palavra *person*, ou seja, ele usou o plural em lugar do singular. No segundo exemplo, o aluno parece ter usado a classe gramatical do vocábulo que procurou. Há ainda omissão de palavras e uso de palavras desnecessárias que no geral não comprometem a realização da ação de linguagem pretendida, ou seja, contar de forma escrita o CF. Há vários problemas de ortografia em palavras simples como: *stepmather*, *hanter*, *wak* (para *wake*). Tais problemas podem refletir a distração do aluno ao escrever seu texto ou, talvez, ele tenha sido influenciado pela pronúncia, no caso das duas primeiras palavras. Com exceção do título, o nome da personagem principal foi grafado com letra minúscula. Duas expressões formuladas inadequadamente nessa primeira produção foram *living being* e *you a fava*. A primeira usou os verbos viver e ser em suas formas para o gerúndio, o que pode indicar que ele tenha tentado mostrar a atitude da madrasta de querer continuamente ser a mais bela. Na segunda expressão talvez o aluno tenha tentado colocar uma fala direta da madrasta para o caçador, pelo uso do pronome de segunda pessoa *you*. No início do texto, o aluno tentou usar o superlativo para falar da aparência da madrasta, mas usou a palavra *more* onde deveria ter usado *most* o que causou inadequação. O aluno escolheu iniciar seu CFD falando da madrasta e se referindo a Branca de Neve apenas como *people*, assim o personagem principal até o meio da produção é a madrasta.

A primeira revisão foi realizada após as atividades da SD com uso do pretérito. Esta apresentou noventa e três palavras, onze linhas e seis parágrafos. A significativa diminuição no número de linhas se deu por mudança no tipo de papel usado. Este fato pode ser observado no texto reproduzido a seguir.

Revisão I	
 <p style="text-align: center;"><u>Snow White</u></p> <p>Once upon a time a stepmother that wanted living being the more beautiful but there were a people more beautiful. The stepmother want asked you a fava to a Hunter to kill this people. The Hunter no kill the snow hite he kill a lion, but answered stepmother that no kill a snow white. The snow white with seven dwaf. A witch prepare a poisoned to snow white. Snow white in of a deep sleep, but with kiss of a prince, snow white pron waked up.</p>	<p style="text-align: center;">Snow White</p> <p>Once upon a time a stepmother that wanted living being the more beautiful but there were a people more beautiful.</p> <p>The stepmother e want to asked you a fava to a hunter to kill this people.</p> <p>The hunter no kill the snow hite he kill a lion, but answerd . stepmother that no kill a snow white.</p> <p>The snow white with seven dwafs.</p> <p>A witch prepare a poisoned to snow white.</p> <p>Snow White in of a deep sleep, but with kiss of a prince, snow white pron to waked up.</p>

Observei que as adequações que foram implementadas a essa primeira revisão foram os verbos *wanted* e a grafia correta das palavras *deep* e *hunter*. Há, também, a tentativa de adequar os verbos *wake* e *ask*. No primeiro caso, trata-se de verbo irregular ao qual foi acrescentada a terminação (e)d usada para verbos regulares no pretérito. O segundo verbo deveria estar no infinitivo para que o verbo anterior (*want*) tivesse sido colocado no pretérito. Nessa versão do texto sublinhei os verbos *no kill*, *prepare*, *walked up* para que fossem adequados na próxima versão. Outros problemas já relatados na análise da produção inicial continuaram inalterados. Constatei que o aluno troca algumas vezes a palavra *people* por *Snow White*. Nessa troca os artigos que determinavam *people* não foram retirados e assim ficaram inadequados. Outra inadequação que destaque é a grafia de *Snow White* com letra minúscula.

As dimensões da segunda revisão sofreram mínimas alterações em relação à revisão um. Essa foi feita após o estudo das fases da sequência narrativa, mas parece não ter sido considerada relevante pelo autor para o seu texto, pois não houve alterações nesse conhecimento. O fato é comprovado na observação do texto a seguir.

Revisão II	
<p style="text-align: center;"><u>SNOW WHITE</u></p> <p>Once upon a time a stepmother that wanted living being the more beautiful but there was a Snow White more beautiful.</p> <p>The stepmother e want asked you a fava to a Hunter to kill this people.</p> <p>The Hunter didn't kill Snow White he kill a lion. but answered stepmother that no kill a snow white.</p> <p>The Snow White with seven dwafs.</p> <p>A witch prepared a poisoned to snow white.</p> <p>Sno White in of a deep sleep, but with kill of a prince, snow white pron . woke up.</p> <p>Sua história está bem legal, mas está faltando a fase da situação final.</p>	<p style="text-align: center;">Snow White</p> <p>Once upon a time a stepmother that wanted living being the more beautiful but there were a people more beautiful.</p> <p>The stepmother e want . asked you a fava to a hunter to kill this people.</p> <p>The hunter didn't kill the snow white he kill a lion. but ansiwerd . stepmother that no kill a snow white.</p> <p>The snow white with seven dwafs.</p> <p>A witch prepared a poisoned to snow white.</p> <p>Sno. White in of a deep sleep, but with kill of a prince, snow white pron . woke up.</p>

Essa versão é marcada pela adequação do primeiro verbo *kill* à forma negativa no pretérito e do verbo *woke* que assumiu sua forma irregular no pretérito. Novos problemas de ortografia são criados na palavra *answered* que passou a ser escrita *ansiwered* e o verbo *kiss* que passou a ser *kill*. Esses problemas parecem ter sua razão na distração do autor, uma vez que as palavras já haviam sido usadas nas outras duas versões. Apliquei o código de correção da escola nessa versão apontando alguns problemas de ortografia, palavras a serem retiradas e colocadas. Escrevi para o aluno o seguinte recado: “Sua história está bem legal, mas está faltando a fase da situação final”. Observei que as inadequações no uso de artigos e na grafia do nome da personagem continuam nessa versão.

Com a análise, constatei que a produção final do aluno é marcada pela tentativa de melhorar as fases da sequência narrativa, como pode ser observado no segundo parágrafo com a tentativa de unir o segundo ao terceiro parágrafo da versão anterior, no acréscimo de palavras que precisavam ser colocadas no antepenúltimo e penúltimo parágrafos e a situação final acrescentada ao último parágrafo, conforme pode ser observado na reprodução do texto a seguir.

Produção Final	
<p style="text-align: center;"><u>SNOW WHITE</u></p> <p>Once upon a time a stepmother that wanted living being the more beautiful but there was a Snow White more beautiful.</p> <p>The stepmother e want asked you a fava to a Hunter to kill this people.</p> <p>The Hunter didn't kill Snow White he kill a lion, but answered stepmother that didn't kill Snow White.</p> <p>Snow White with seven dwafs.</p> <p>A witch prepared a poisoned apple to Snow White.</p> <p>Snow White in of a deep sleep, but with kiss of a prince, Snow White waked they were happily ever after.</p>	<p style="text-align: center;">Snow White</p> <p>Once upon a time a stepmother that wanted living being the more beautiful but there was a Snow White more beautiful.</p> <p>The stepmother e want asked you a fava to a hunter to kill Snow White he kill a lion, but answered stepmother that didn't kill Snow White.</p> <p>Snow White find seven dwafs.</p> <p>A witch prepared a poisoned apple to Snow White.</p> <p>Snow White in of a deep sleep, but with kiss of a prince, Snow White waked they were happily ever after.</p>

Apesar do aluno ter tentado melhorar as fases da sequência narrativa, essa tentativa no segundo parágrafo causou problemas para a construção de sentido do texto, visto que fica parecendo que o próprio caçador disse à madrasta que não havia matado *Snow White*. Essa confusão na construção de sentido no texto poderia ter sido evitada se a palavra *no* do excerto: “... *but answered to stepmather that no kill a people.*”, considerada na análise como uma palavra desnecessária, tivesse sido retirada. Ela foi sublinhada somente na segunda revisão junto com o verbo *Kill*; esse apontamento foi entendido pelo aluno como problema na forma, pois na produção final ficou: “... *but ansivered stepmather that didn't kill Snow White*”.

Verifiquei que ao antepenúltimo e penúltimo parágrafos foram acrescentados respectivamente o verbo *find* e o substantivo *apple*, tornando essas partes do texto mais claras. Antes da situação final, o aluno volta a usar a forma *waked* para o pretérito de *wake*, problema que já havia sido solucionado na versão anterior. As cadeias anafóricas predominantes são por repetição, tornando evidente que a dificuldade inicial de uso dos pronomes e adjetivos possessivos de terceira pessoa se manteve. O nome *Snow White* passou a ser grafado adequadamente e alguns artigos foram retirados. Na versão final é possível perceber as ações em momento disjunto pela adequação de vários verbos ao pretérito. É possível observar que a ZDP desse aluno foi ampliada; entretanto, ele precisaria ter mais contato tanto com os elementos discursivos no gênero, quanto com os conhecimentos necessários a produções de texto em geral.

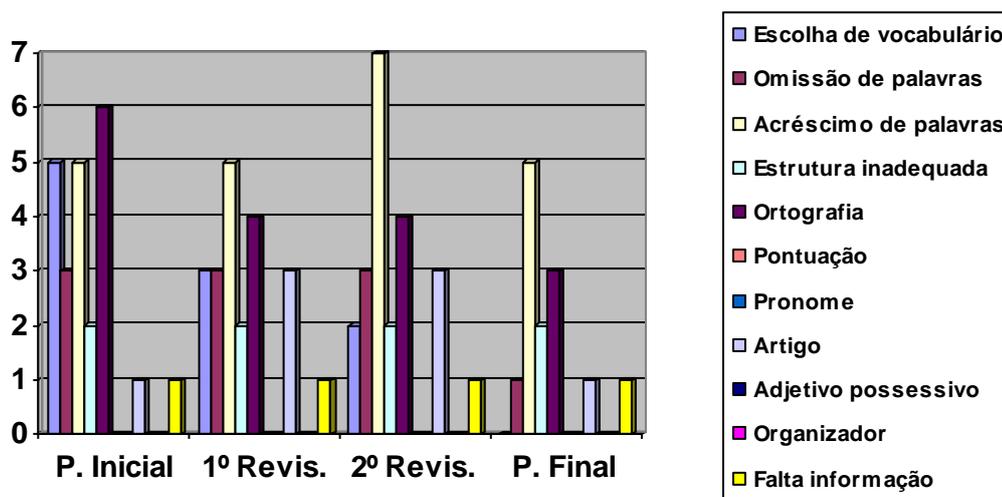


Gráfico 6 – Inadequações nas versões de produção escrita da aluno número 2.

A análise das versões do texto do aluno número dois revela que sua produção escrita pode ter sido prejudicada pelo uso das atividades do segundo módulo antes das atividades do primeiro módulo da SD, ou seja, antes de se preocupar com a adequação de seu texto às fases da sequência narrativa e a outros elementos que o deveriam estruturar, ele realizou atividades que o levaram a adequar o tempo verbal em seu texto. Assim, observei que nos critérios estrutura inadequada e falta de informação não houve alteração alguma. Essa evidência permite afirmar que, se os módulos não tivessem sido trocados, o aluno teria tido chance de observar os problemas de construção de sentido que o uso inadequado das fases da sequência narrativa pode causar. Assim, possivelmente o uso do pretérito, também, teria sido mais adequado, pois os verbos seriam mudados em um texto com sentido mais definido. A falta de entendimento do aluno sobre o que deveria ser feito em seu texto na segunda revisão, ocasião em que apontei inadequação em *not kill* (exemplo explicitado anteriormente), permite afirmar que, como a turma tinha acabado de realizar as atividades sobre pretérito, a adequação lógica a se realizar era *didn't kill*; no entanto, esse engano fez com que o sentido construído fosse o contrário do desejado. Em todas as versões predominou o uso de anáforas nominais por repetição, o que indica que os critérios pronome e adjetivo possessivo não foram usados e, assim, não puderam ser contabilizados. Devido ao grande número de inadequações que permaneceram na produção final dos elementos nos aspectos tanto discursivos no gênero quanto gerais em produções escritas. Essa produção não resultou na ação de linguagem pretendida. Todavia, pelos aspectos que o aluno foi capaz de melhorar, possivelmente a proposta de trabalho com outros CFDs ou com outros gêneros constituídos pelo discurso narrativo possam contribuir para que o aluno seja capaz de produzir a ação de linguagem pretendida ou outra semelhante. Destaco, também, que minha decisão em trocar a ordem dos módulos da SD partiu da aparente necessidade da turma, porquanto já na primeira produção, vários alunos manifestaram o desejo de adequar o tempo verbal. Entretanto, a troca de módulos foi negativa para esse aluno.

5.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DOS TEXTOS DOS TRÊS ALUNOS

No que concerne aos resultados da análise baseados nas categorias apontadas pelo MDG, constatei que a CL mais mobilizada nos três conjuntos de

produções foi a CA. Essa constatação corrobora a análise dos vinte e três textos (produção inicial e final) quando constatei que a adequação à CA já podia ser percebida na primeira produção.

Quanto à CD, observei que a adequação das produções escritas às fases da sequência narrativa foi a maior das dificuldades enfrentadas, no entanto foi possível perceber que a proposta de produção em etapas com várias revisões colaborou para a superação de algumas dificuldades.

Com a análise da CLD, percebi que os pronomes e adjetivos possessivos de terceira pessoa não foram inteiramente adequados nas produções. Estes são discursivos no gênero CFD, pois a redução feita no conto exige que as cadeias anafóricas sejam bem estruturadas para evitar repetição e dar clareza ao texto. No entanto, a SD não proporcionou atividades referentes a esse conhecimento, fato que pode ter dificultado o uso desse conhecimento nas produções escritas.

Ainda sobre a CLD, constatei que o tempo verbal foi adequado quase que totalmente nos textos das alunas número vinte e três e dezenove. Quanto ao aluno número dois constatei que este usou alguns verbos adequados e formulou hipóteses para adequação de outros.

Ao observar as análises dos três conjuntos de produções escritas, verifiquei, também, que a ação de linguagem (re)contação de CFD na modalidade escrita exige do aluno, além de mobilização das CA, CD e CLD, conhecimentos necessários para produções escritas em geral, como, por exemplo, ortografia, paragrafação, uso adequado de dicionário, etc. Creio que esses conhecimentos podem ser classificados como capacidades discursivas em vários gêneros, portanto não fazem parte do estatuto genérico que viabiliza a distinção entre os variados gêneros de texto existentes. Nesse caso concordo com Dolz e Schneuwly (2004) quando afirmam que tais conhecimentos fazem parte da língua e, portanto devem ser ensinados. Essa constatação levou-me a adotar, além das categorias estabelecidas no MDG, categorias das capacidades gerais de produções escritas. Por essa avaliação percebi que houve adequação dos textos a várias categorias apresentadas, mesmo não sendo elas foco de ensino no material didático. Constatei, também, diferenças na quantidade e nos tipos de erros superados ou diminuídos nas produções de texto dos três alunos. Esse aspecto parece evidenciar tanto as diferentes fases de desenvolvimento nas quais os alunos se encontravam, quanto a possibilidade de interação entre os participantes possibilitada pela SD.

Voltando-me à resposta da quarta pergunta de pesquisa que questiona se a ação de linguagem foi produzida, constatei que duas respostas seriam possíveis. De um lado, posso afirmar que apenas a produção final da aluna número dezenove revela a ação de linguagem pretendida, pois, apesar de conter inadequações, não apresenta comprometimento da compreensão do texto. Por outro lado, baseada no conceito vygotyskiano de aprendizagem em espiral e ZDP, posso afirmar que cada aluno realizou a ação de linguagem na medida em que se beneficiou de seus conhecimentos prévios (tanto do gênero quanto da língua inglesa), da utilização dos instrumentos que objetivaram guiá-lo (SD, gênero CFD, lista de constatação) e da interação com colegas e professora.

Um outro aspecto que comento são as diferentes construções do sentido global nas produções escritas, ou seja, todos os alunos, cumprindo a tarefa requisitada, buscaram textualizar o CFD Snow White cujo contexto já haviam discutido, o léxico recorrente estudado e feita sua audição em língua inglesa. Entretanto o estilo de cada autor, observado na retextualização, mostra como esse é um processo que não focaliza a simples passagem do texto oral para o texto escrito, conforme afirma Marcuschi (2003).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo, apresento as conclusões. Para tanto, exponho um resumo da pesquisa, com uma breve descrição dos resultados das análises voltada para uma síntese das respostas as minhas perguntas de pesquisa. Posteriormente, farei a indicação das limitações de minha pesquisa e apontarei alguns encaminhamentos para outras pesquisas que se voltem para as mesmas questões. Finalmente, avaliarei a contribuição deste estudo.

Meu trabalho teve sua justificativa na necessidade de estudos sobre o ensino de Língua Inglesa no contexto em que atuo (escola pública de ensino fundamental) a partir de uma SD na qual o gênero de texto CFD foi tomado como instrumento para a produção escrita.

O objetivo geral desta pesquisa foi avaliar a adequação da SD enquanto instrumento mediador para a produção escrita do CFD *Snow White* e verificar se os alunos realizaram a ação de linguagem pretendida. Para alcançar esse objetivo mais amplo, busquei os seguintes objetivos específicos: a) analisar as atividades da SD quanto às capacidades de linguagem que se propõem a mobilizar; b) analisar as atividades da SD quanto à adequação aos princípios do ISD para produção escrita; c) verificar a adequação das produções em relação aos critérios da ficha de constatação do material dos alunos; d) analisar as versões de três produções (produção inicial, duas revisões e produção final) quanto à adequação à ação de linguagem pretendida.

Os dois primeiros objetivos se voltaram à análise da SD e assumem os pressupostos da corrente teórica aos quais minha pesquisa adere. Ou seja, para o ISD uma SD é um instrumento mediador que deve atuar na criação/ampliação de uma ZDP. Dessa forma, pela mediação de atividades adequadas e o estabelecimento de uma ação de linguagem a ser realizada, o material didático deve proporcionar a mobilização de capacidades de linguagem (capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva) e a conseguinte realização da ação de linguagem.

O terceiro e quarto objetivos se voltam à realização da atividade de linguagem, ou seja, a (re) contação do CFD *Snow White* de forma escrita e a exposição das produções em mural na biblioteca. Esses objetivos assumem outros pressupostos com os quais concordo. Esses propõem que a capitalização dos

conhecimentos por meio de uma lista de constatação torna essa lista um instrumento importante para que os alunos sejam envolvidos nos critérios de revisão e avaliação de seus próprios textos. Outro pressuposto, ao qual minha pesquisa se alinha, é que a produção escrita em etapas com revisões que englobam as capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades da SD proporcionam desenvolvimento nas produções dos alunos de forma gradual, progressiva e espiralada. Somada a este pressuposto a possibilidade de levar o aluno a entender-se como responsável pela atividade de linguagem a ser produzida, percebo que esse processo têm potencial para engajar o aluno nessa atividade e fazer com que ele apreenda conhecimentos necessários e assim, saiba agir de forma mais adequada.

Para alcançar os objetivos busquei respostas às seguintes perguntas de pesquisa: 1. As atividades da SD estão voltadas à mobilização de capacidades de linguagem? 2. As atividades da SD são adequadas aos princípios do ISD para produção escrita? 3. As produções escritas analisadas demonstram adequação aos critérios da lista de constatação do material dos alunos? 4. As produções escritas analisadas demonstram adequação à ação de linguagem pretendida?

Para organizar a pesquisa defini o roteiro que exponho a seguir. No primeiro capítulo, ocupei-me em explicitar os conhecimentos dos especialistas sobre o gênero CF. Especialistas em literatura, folclore, psicanálise e análise de gênero respaldaram o potencial formativo psicológico e de valores éticos do gênero CF, bem como seu caráter lúdico que lhe agrega valor no ambiente escolar. Num segundo momento, o relato de várias pesquisas, que adotaram o mesmo gênero textual, evidenciou o potencial pedagógico do gênero pelo seu uso em contextos variados e por seus objetivos diversificados.

No capítulo dois explicitarei os fundamentos teórico-metodológicos que embasaram a pesquisa. Apresentei-os em três etapas distintas. Na primeira, expus os conceitos de ação de linguagem, atividade de linguagem e gêneros textuais, gêneros como objeto e/ou instrumento, modelo didático de gênero, capacidades de linguagem, aprendizagem e desenvolvimento e, material didático em formato de SDs. Na segunda etapa, apresentei o modelo de análise de textos do ISD enfocando os seguintes níveis de análise: 1) a identificação das condições de produção dos textos (contexto sócio-histórico; suporte; contexto linguageiro imediato; intertexto; situação de produção); 2) a análise do nível organizacional dos textos (plano global dos textos e das sequências; tipos de discursos e de sua

articulação; mecanismos de coesão nominal e de conexão); 3) a análise do nível enunciativo (índices de pessoa; índices de inserção de vozes; modalizadores do enunciado; modalizadores subjetivos; adjetivos); 4) a análise do nível semântico (classificação semântica dos verbos e das nominalizações). Na terceira etapa, exponho conceitos sobre produção escrita, avaliação, análise de erros e retextualização.

No terceiro capítulo preocupei-me em conceituar a pesquisa como uma pesquisa-ação, uma vez que atuei como pesquisadora e professora da turma pesquisada. Assim, os participantes fomos eu e os alunos da turma. Para a primeira análise usei a ficha de constatação presente na SD. Com esse instrumento analisei 23 produções em suas versões iniciais e finais. Para a outra análise, examinei três conjuntos de textos (produção inicial, duas revisões e produção final), analisei essas produções escritas com base nos critérios apontados pelo MDG e outros que poderiam ser relativos à produção escrita de qualquer gênero como: escolha de vocabulário, omissão de palavras, pontuação, etc.

Enfoquei a análise e discussão da SD no quarto capítulo. Desenvolvi a análise em duas partes. A primeira delas foi composta pela verificação da quantidade e tipo de CL mobilizadas nas atividades. Nessa análise avaliei em quais atividades as CL estavam presentes e como essas capacidades estavam distribuídas nos módulos constitutivos da SD para verificar se possibilitavam o trabalho dos alunos de forma engrenada. Na análise constatei que a maior parte das CL foram mobilizadas de forma integrada e concluí que a integração delas é um indicativo de que as atividades mobilizam, de modo engrenado, as capacidades de linguagem, de forma que a mobilização de uma leva a outra, num movimento contínuo para a construção da produção escrita. Dentre as atividades que trabalham capacidades de forma isolada, destaquei as do módulo dois e apontei que ajustes deveriam ser implementados para que a SD pudesse ter suas atividades de forma ainda mais engrenada.

Na segunda parte da análise da SD investiguei a adequação do material didático a categorias para avaliação de SDs propostas por Cristovão (2009), visto que estes se constituem subsídio para avaliação e/ou construção de SDs para produção escrita baseada nos pressupostos do ISD. Às categorias mencionadas adicionei o MDG e alguns critérios de outros instrumentos, conforme explicitado no capítulo de metodologia. Os resultados de análise apontaram uma grande

porcentagem de atividades adequadas aos pressupostos do ISD. Um outro resultado dessa análise foi a constatação de que não há na SD atividades de exploração dos pronomes e adjetivos possessivos de terceira pessoa do singular, atividades de exploração do título e atividades de exploração do meio de veiculação do gênero CFD, apesar de serem características importantes no gênero. Assim, acredito poder responder que as atividades são adequadas aos princípios do ISD para produção escrita em sua maior parte. Fundamento essa afirmação na soma dos critérios (da grade de análise) sim e satisfatoriamente que resultam em 84% de adequação contra 14% de inadequações nos critérios parcialmente, superficialmente e não.

Tomando por base as análises feitas considero que a reformulação das atividades da SD, especialmente as do módulo dois cujas atividades possibilitam quase que exclusivamente a mobilização da CLD, poderia possibilitar que os alunos realizassem a ação de linguagem com mais adequação, posto que as atividades os guiarão a perceber, além da forma do pretérito, sua função de pôr em cena a voz do narrador em momento disjunto.

Ocupei-me, no capítulo cinco, da verificação da adequação das produções escritas dos alunos, procedi à análise em duas etapas. Na primeira analisei 23 produções escritas em suas versões iniciais e finais. O objetivo foi investigar a adequação dos textos em relação aos critérios da lista de constatação. Esta foi usada pelos alunos como instrumento de revisão de seus próprios textos. Constatei que o critério que apresentou maior grau de adequação, comparando-se produções iniciais e finais, foi o uso do pretérito. Em oposição, o critério que menos adequação apresentou foi as fases da sequência narrativa. Essa constatação levou-me a observar que a troca de módulos de atividades havia simultaneamente beneficiado as produções de alguns alunos e não beneficiado a outras produções de alunos com mais dificuldade na estruturação de seus textos.

As observações anteriores permitem-me concluir que as produções analisadas estavam adequadas à maior parte das categorias presentes na lista de constatação, mas poderiam estar ainda mais adequadas se a ordem das atividades estabelecida na SD houvesse sido respeitada.

O objetivo da segunda etapa de análise das produções escritas foi verificar a adequação da ação de linguagem contação do CFD *Snow White* na modalidade escrita. Nessa análise contemplei as quatro versões das produções de três alunos.

Considero que cada aluno agiu com a linguagem à medida que se beneficiou de seus conhecimentos prévios, da utilização dos instrumentos que objetivaram guiá-lo e da interação com colegas e professora.

Considero importante, ainda, tecer algumas considerações sobre o contexto de ensino, minhas intervenções e a escolha da modalidade de ação de linguagem a ser realizada.

Reportando-me ao contexto de ensino, enfatizo que no ano da coleta de dados havia uma preocupação especial da equipe pedagógica e professores quanto à produção escrita dos alunos em geral, pois muitas dificuldades haviam sido constatadas durante o ano. Assim, a produção escrita dos CFDs pareceu refletir a necessidade detectada e fortalecer a escolha da modalidade escrita para a ação de linguagem. Esclareço, também, que a exposição das produções finais na biblioteca buscou enfatizar o caráter literário do gênero e incentivar a leitura por outras turmas da escola.

Ainda sobre o contexto de ensino, afirmo que a cultura da instituição em enfatizar os valores éticos e a autoestima dos alunos em projetos e práticas diversificadas vão ao encontro da escolha do gênero de texto CFD para o contexto. A afirmação se baseia no caráter pedagógico e no psicológico constitutivos dos CFs, enfatizado por diversos autores no capítulo de contextualização.

Falar sobre o meu contexto de ensino significa retomar do capítulo de metodologia que o projeto de classe, ou seja, a realização das atividades da SD, a produção escrita e a exposição dos textos foram realizadas numa turma de trinta e seis alunos com uma carga semanal de duas horas/aula. Para viabilizar tal processo, meu contato com cada aluno precisou ser moldado por um acordo. Segundo o acordo, nas aulas destinadas à revisão das versões das produções, os alunos deveriam permanecer em suas carteiras revisando seus textos até que eu passasse por eles e os orientasse. Este procedimento foi necessário para conter vários alunos que atropelavam a vez do colega tirando-lhe a chance da orientação. Além desse procedimento, adotei o de escrever bilhetes nas versões de revisão que ora buscaram incentivar a produção ora serviam-me de lembrete sobre o comentário que deveria fazer no momento do atendimento individual. Esses procedimentos foram implementados em adição aos previstos na SD de revisão individual e revisão em pares com auxílio da lista de constatação, bem como do código de correção de produções adotado pela escola. Constatei, então, que esses procedimentos

adotados atuaram como mecanismos de adaptação dos procedimentos previstos para as atividades da SD ao contexto de ensino.

Quanto às intervenções feitas, verifiquei que a alteração da ordem das atividades na SD fez com que uma etapa prevista para a produção de construção de conhecimento sobre sequências narrativas fosse protelada e as atividades referentes ao pretérito fossem feitas em seu lugar. Avalio que a intervenção foi negativa, pois alunos com maiores dificuldades foram prejudicados. Talvez diferentes percursos possam ser previstos para a SD a fim de contemplar a heterogeneidade da turma, como sugerem Dolz e Schneuwly (2004). Na análise da SD, quanto à adequação aos critérios do ISD, uma indicação foi que o material estava suficientemente aberto a adaptações. Esses fatos indicaram que minha intervenção, nesse ponto específico, não contribuiu para a adequação das produções de texto dos alunos. Dolz e Schneuwly (2004) esclarecem que a lista de constatação pode estar pronta na SD ou ser construída com os alunos à medida que os conhecimentos vão sendo trabalhados. A SD de CFD se encaixa no primeiro caso; no entanto, parece-me que a construção conjunta poderia ter possibilitado a visão de categorias que necessitassem ser incluídas.

Outra intervenção minha que acredito ter sido negativa foi o estabelecimento de uma folha diferente para cada versão de revisão. Esse fato, num primeiro momento, contribuiu para organizar o trabalho pedagógico, no entanto as análises dos textos comprovam que vários erros ortográficos foram cometidos em razão da passagem de uma folha a outra. É possível que os fatos apontados acima tenham sido causados pela minha falta de experiência no trabalho didático com gêneros de texto e/ou pelo grau de entendimento que eu tinha na época sobre a proposta teórica do trabalho.

No que concerne às limitações da pesquisa, identifiquei aspectos referentes à SD, ao processo de produção escrita da forma como foi implementado e a modalidade de ação de linguagem escolhida. Quanto ao material didático, constatei que a produção inicial é somente indicada após a apresentação da ação de linguagem, a realização de atividades com uso do léxico recorrente e a audição do CFD *Snow White*. No entanto, Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que a produção inicial deve ser feita logo após a apresentação da ação de linguagem. Dessa forma, o caráter diagnóstico atribuído a essa produção pelos autores é viabilizado. Assim, é provável que o diagnóstico feito por mim inicialmente tenha sido demasiadamente

positivo e esse fato pode ter ocultado dificuldades iniciais dos alunos. A partir dessas afirmações observo que futuros projetos de produção escrita, inspirados nesse, deveriam requerer a produção inicial logo após a apresentação da situação de linguagem.

Quanto à modalidade de ação de linguagem priorizada, produção escrita, é viável que ela seja trocada pela modalidade compreensão escrita em contextos nos quais os professores julgarem que esta seja mais adequada. Assim, as atividades teriam de ser mudadas para englobar aspectos referentes à leitura e à realização de um outro tipo de projeto de classe. Esclareço que tal SD foi construída para que possa ser usada em diversos contextos

Com relação às contribuições trazidas por esta pesquisa destaco a adoção de uma abordagem discursiva para uma escola pública. Assim indo ao encontro das exigências constitutivas das Diretrizes para Língua Estrangeira do Estado do Paraná. Segundo esse documento o conteúdo estruturante para línguas (estrangeira e portuguesa) deve ser o discurso. Assim, minha pesquisa contribui por trazer um exemplo de trabalho nessa linha e mostrar as limitações que lhe foram atribuídas.

Ainda dentro do que é possível observar com relação às contribuições, verifiquei, por meio das análises, que tomar como subsidio o MDG para a construção de SDs tem potencial para evitar que conceitos importantes deixem de ser abordados para a confecção de atividades.

Outra contribuição que considero importante é a possibilidade desta pesquisa ser abordada por outros pesquisadores como um degrau, conforme discutido na sua conceituação, com potencial para possibilitar uma visão a mais de produção escrita em escola pública e, também, viabilizar que outros professores encontrem apoio, tanto nos pontos positivos levantados quanto nas restrições discutidas.

Diante de tudo o que foi discutido, penso que encaminhamentos para futuros estudos, a partir deste, podem se direcionar a pesquisas-ação de cunho longitudinal que abranjam a escolha de gêneros e modalidades de ação de linguagem para cada série, com planejamento anual que proponha uma progressão das capacidades discursivas em gêneros específicos, bem como das capacidades discursivas a todos ou a vários gêneros. Ao mesmo tempo, este trabalho pode caminhar ao encontro dos objetivos estabelecidos nas Diretrizes desse estado.

Outro ponto relevante, no que concerne a encaminhamentos para pesquisas futuras, seria proporcionar, a contextos escolares públicos, conhecimento sobre a construção de MDGs. Talvez os professores de língua materna e estrangeira possam trabalhar juntos na construção desse conhecimento, o que acredito seria muito proveitoso para todos.

Voltando-me aos vários papéis que tive oportunidade de assumir nesta pesquisa gostaria de finalizar este trabalho falando sobre o que aconteceu com cada um no decorrer desta. Eu, como professora insatisfeita com os resultados alcançados na prática pedagógica, percebi que a adoção da abordagem com gêneros alterou minha prática pedagógica, também na disciplina de Língua Portuguesa. Na turma foco desta pesquisa, conforme apontado na metodologia, eu era professora de Língua Portuguesa também. Esse fato facultou que uma proposta de produção de poesia de cordel fosse implementada e os alunos tivessem seus livretos expostos para leitura na biblioteca. O sarau de abertura da exposição tornou-se um evento esperado pelos alunos da sexta série a partir daquele ano. Pude perceber reflexos desses trabalhos na valorização da disciplina de Língua Inglesa pela comunidade escolar, bem como na aplicação da SD de CFD pela professora de Língua Inglesa nas turmas do período vespertino. Outros professores de Língua Portuguesa buscaram formação em cursos de extensão ou disciplinas especiais na Universidade Estadual de Londrina na área de gêneros. Eu, como professora-autora de material didático para meus alunos, percebi que o trabalho em grupo contribuiu para a produção da SD de CFD e seu posterior aprimoramento. O trabalho conjunto multiplicou os incentivos e as críticas e me proporcionou oportunidade de reflexão sobre a SD em construção. Eu, no papel da professora-pesquisadora que lançou um olhar científico para todo esse processo, constatei que a oportunidade de produzir material didático, aplicá-lo em uma de minhas turmas e analisar os resultados proporcionou-me momentos ímpares de reflexão sobre a minha ação. Eu, professora que busco resultados mais satisfatórios em sala de aula, por meio das críticas levantadas, verifiquei que o trabalho com produção escrita, com uso da abordagem por gêneros, exigiu que eu abandonasse a postura de esperar uma produção final perfeita (sem erros, problemas, inadequações) e passasse a encarar a produção final de meu aluno como fruto das capacidades que lhe foi possibilitado apreender.

Apresento, a seguir, algumas imagens do trabalho realizado; com elas ilustro momentos de produção, revisão, ajustes, troca de experiências e satisfação pelo trabalho realizado.



Figura 4 – Imagens do trabalho realizado.

Os momentos retratados mostram, um pouco, a significativa experiência na qual estivemos envolvidos. A maior parte dos alunos, pela primeira produção de um texto em língua inglesa em suas vidas. Eu, sua professora, pela formação provocada no processo de pesquisa. Assim, inspirando-me nos versos de Cora Coralina, na epígrafe deste trabalho, afirmo que tudo o que vivemos permitiu-nos tocar os corações uns dos outros.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Ensinar a pesquisar... Como e para quê? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: ENDIPE, 2006. p. 221-233.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- xBAKTHIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BANBIRRA, M. R. de A. Trabalhando a habilidade de produção escrita dos alunos do ensino médio do Brasil via abordagem de gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Org.) **Gêneros textuais: teoria e prática**. Londrina: Moriá, 2004. p. 130-139.
- BEATO-CANATO, A. P. M. O Desenvolvimento da Escrita em Língua Inglesa Contextualizado em um Projeto Penpal e o uso de sequências didáticas. 2009. 300 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem)–UEL, Londrina, 2009.
- BEATO-CANATO, A. P. M. A produção, o desenvolvimento e os resultados de trabalho com uma sequência didática de cartas para Penpal. **Entretextos**, Londrina, n. 6, p. 5-14, jan./dez. 2006.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad. Arlene Caetano. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Ana Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.
- BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimento de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p.131-163.
- CAGLIARDI, E.; AMARAL, H. **Trabalhando com gêneros do discurso: narrar - conto de fadas**. São Paulo: FTD, 2001.
- CAVALCANTI, J. D. M. **“Dor-amor”**: leitura e escritura de conto de fadas. 2002. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**. São Paulo: Quíron, 1985.

COELHO, N. N. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

CORACINI, M. J. R. F. Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org). **O Livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula**. Campinas: Pontes, 1999. p. 17-26.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org). **O Livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula**. Campinas: Pontes, 1999. p. 105-124.

COUTINHO, A.; COUTINHO, E. F. **A literatura no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Global, 2004.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE**: os modelos didáticos de gênero na construção e avaliação de material didático. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRISTOVÃO, V. L. L. Dos PCNs-LE à sala de aula: uma perspectiva de transposição didática. **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas, n. 34, p. 39-51, 1999.

CRISTOVÃO, V. L. L. Gêneros textuais, material didático e formação de professores. **Signum**, Londrina, v. 8, n.1, p. 173-191, jan./jun. 2005.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o Ensino de Línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org) **O livro didático de língua estrangeira, múltiplas escolhas**. São Paulo: Mercado das Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L. L.; DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L. A linguagem sob um olhar sócio-histórico. **Signum**, Londrina, v. 6, n. 2; p. 81-100, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas; União da Vitória: Kayganguê, 2005. p. 35-59.

CRISTOVÃO, V. L. L.; REIS, S.; ORTENZI, D. I. B. G. **Caderno de inglês**: projeto correção de fluxo. Curitiba, Governo do Paraná, 1998.

CRISTOVÃO, V. L. L.; TORRES, A. C. G. Gênero textual como instrumento para o engajamento do aprendiz no processo de avaliação da produção escrita. In: MACHADO, L. T.; CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTOSO, V. B. (Orgs.). **Aspectos da**

linguagem: considerações teórico-práticas. Londrina: UEL, 2006, p. 37-57.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-147.

FERRARINI, M. A. **O livro didático de língua inglesa**: uma reflexão sobre a transposição didática dos temas transversais. 2004. Monografia (Especialização em Ensino de Língua Estrangeira)—Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2004.

FERRARINI, M. A. O conto de fadas na aula de língua inglesa. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 3., 2005, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: [s.n.], 2005.

FERRARINI, M. A. Written production and evaluation: challenge for teachers and students. In: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs). **Teaching English in context**: contextualizando o ensino de inglês. Londrina: UEL, 2006. p. 67-84.

FERRARINI, M. A. Conto de fadas didatizado: a construção de um modelo didático do gênero. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 259-272.

FIGUEIREDO, J. F. Q. **Correção com os pares: os efeitos do processo da correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa**. 2001. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos)—Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1843/EQMA-652P5L>>. Acesso em: 14 jun. 2009.

GIMENEZ, T. Pesquisa e ensino de línguas estrangeiras: o elo perdido. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). **O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras**. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2003. p. 112-120. Disponível em: <<http://www2.uel.br/cch/nap/>>. Acesso em: 20 jan. 2009.

GIMENEZ, T. Desafios na formação de professores de línguas: contribuições da Lingüística Aplicada. In: FREIRE, M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. (Orgs.) **Lingüística aplicada e contemporaneidade**. Campinas: Pontes Editores; São Paulo: ALAB, 2005. p.183-201.

GIMENEZ, T. Políticas governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. (Org.). **Contribuições na área de línguas estrangeiras**. Londrina: Moriá, 2005a. p. 91-104.

GIMENEZ, T. Língua estrangeira na aldeia global e na tribo local. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO PARANÁ, 13.; CONVENÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DOS ESTADOS DO SUL, 8., 2005, Maringá. **Anais...** Londrina: Apliepar, 2005b. p. 1-11.

GIMENEZ, T. English in a new Word language order. In: MACHADO, L.T.;

CRISTOVÃO, V. L. L.; FURTUOSO, V. (Org.). **Aspectos da linguagem:** considerações teórico-práticas. Londrina: UEL, 2006, p. 59-72.

GRADDOL, D. **English next**. London: British Council, 2006.

GUIMARÃES, A. M. de M. Construindo a proposta de didatização de gênero: Desafios e Possibilidades. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 347-374, set./dez. 2006.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____ (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educart, 2001. p.334-353.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Palmas; União da Vitória: Kayganguê, 2005. p. 79-93.

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Intercâmbio**, São Paulo, v.10, p.137-147, 2001.

MACHADO, A. R. Uma experiência de acessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de texto na universidade. **Revista DELTA**, v. 1, n. 16, p. 1-25, 2000.

MACHADO, A. R. Para re(pensar) o ensino de gêneros. **Caleidoscópio**, São Paulo v. 2, n. 1, p. 17-28, 2004.

MACHADO, A.R.;BRONCKART, J. P. et. al. (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V. L. L. ABREU TARDELLI , L. S. (Orgs.). **Linguagem e Educação: o trabalho do professor sob nova perspectiva**. Campinas: Mercado de Letras, prelo.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em Discurso - Gêneros Textuais e Ensino-Aprendizagem**, Unisul, v. 6., n. 3, 2006.

MACHADO , A. R.; LOUSADA , E.; ABREU TARDELLI , L. **Planejar gêneros acadêmicos**. São Paulo: Parábola, 2005.

MACHADO , A. R.; LOUSADA , E.; ABREU TARDELLI , L. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004a.

MACHADO , A. R.; LOUSADA , E.; ABREU TARDELLI , L. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2004b.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2005. p. 17-34.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. **Cultura y Educación**, Madrid, n. 2, p. 31-41, 1996.

PETRECHE, C. R. C. **A sequência didática nas aulas de língua inglesa do ensino médio e o desenvolvimento de capacidades de linguagem**. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)—Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008

PETRECHE, C. R. C. Students and teacher's beliefs and the lack of interest in English Class. In: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Teaching english in context: contextualizando o ensino de inglês**. Londrina: UEL, 2006. p. 117-130.

RAJAGOPALAN, K. O grande desafio: aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado/a por ela. In: GIMENEZ, T.; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005.

ROBEL, J. C. Implicit Issues During the Application of a Didactic Sequence In: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Teaching english in context: contextualizando o ensino de inglês**. Londrina: UEL, 2006. p. 131-140.

REIS, C. S. **“Abracadabra”**: a palavra nos contos de fadas. 2008. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras)—Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SAITO, C. T. O uso de materiais didáticos baseados em gêneros textuais. In: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Teaching english in context: contextualizando o ensino de inglês**. Londrina: UEL, 2006. p. 141-149.

SAITO, R. S. **Análise e desconstrução do gênero conto de fadas em língua espanhola**: iniciação científica. Londrina, 2005. (Projeto: Modelos Didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de LE Universidade Estadual de Londrina, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).

SILVA, A. **Era uma vez... O conto de fadas no ensino aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento**. 1997. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas)—Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

SILVA, A. C. Leitura de texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 31-94.

SILVA, F. C. **Conto de fadas nas aulas de espanhol como língua estrangeira**.

2004. 144 f. Dissertação (Mestrado em Letras)–Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SOARES, M. V. **Análise das operações linguísticas no processo de reformulação de texto de alunos da 8ª Série do Ensino Fundamental**. 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/10/09.htm>>. Acesso em 2 ago. 2009.

SCHNEUWLY, B. Gereros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 71-91.

STANLEY, G., **Approaches to process writing**. 2003. Disponível em: <<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/approaches-process-writing>> Acesso em: out./2009.

TICKS, L. K. O livro didático de língua inglesa sob a perspectiva da análise de gênero. **Linguagem & Ensino**, v. 8, n. 1, p. 169-189, 2005.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino de inglês para crianças**. 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONELLI, J. R. A.; ALONSO, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gênero histórias infantis: uma abordagem para o ensino de língua inglesa para crianças. In: CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007. p. 47-63.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <WWW.jahr.org>. Acesso em: 7 out. 2009.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. (Org). **Leitura em crise na escola**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ANEXOS

Once upon a time ...

Você gosta de *contos de fadas* (*fairy tales*)? Vamos trabalhar um pouco com este gênero textual?

Nesta seqüência didática você poderá se envolver em aventuras de reinos distantes. Então, vamos lá?

Que tal montarmos uma exposição de *fairy tales* (contos de fadas) na escola?



Talking about fairy tales



1 - Discuta com seus colegas e professor as seguintes questões:

- Seus pais ou professores costumam contar ou ler histórias para você? De que tipo?
- Você se lembra de um *fairy tale* (conto de fada) que alguém contou, leu para você ou que você mesmo leu? Conte para a sala.

2) Com base nos *fairy tales* que foram contados na sala, resolva as atividades a seguir:

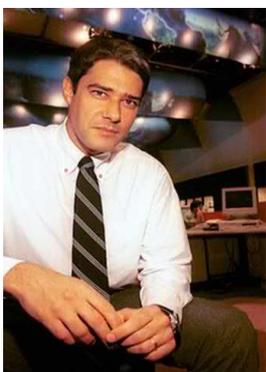
- Assinale (V) para verdadeiro e (F) para falso para os elementos que estão presentes nos *fairy tales* (*contos de fadas*):
 - () Presença de objetos ou seres mágicos.
 - () O vilão se sai bem no final.
 - () Tempo imaginário, ou seja, vago, impreciso.
 - () O conto se passa em lugares muito modernos, com prédios muito altos.
 - () Espaço impreciso, ou seja, não se sabe onde a história aconteceu.
 - () As personagens são: príncipes, princesas, bruxas, fadas, etc.
 - () O herói ou heroína sempre se sai bem no final.
 - () As princesas se comunicam com os príncipes por e-mail.

b) Circule o meio de veiculação em que um *fairy tale* (conto de fadas) pode ser encontrado:

revista	livro	placa	dicionário	internet	outdoor	jornal	gibi
---------	-------	-------	------------	----------	---------	--------	------

Reading news

- 1) A seguir alguns jornais serão distribuídos e, junto com um colega, você deve observar o tempo (quando) e o espaço (onde) de uma notícia. Em seguida relate para a sala um breve resumo da notícia destacando seu tempo e espaço.



Como você observou nas notícias o tempo e o espaço são bem definidos. Quem lê uma notícia, por se tratar de um fato real, pretende saber quando e onde ocorreu. Nos *fairy tales* (contos de fadas), por se tratar de uma narrativa imaginária, o tempo e o espaço são imprecisos.

2) Marque com um (X) as alternativas de expressões que seriam adequadas para se referir a tempo e espaço em um *fairy tale* (conto de fadas), em seguida, justifique sua resposta.

a) () ...in a faraway kingdom

b) () Once upon a time...

c) () ...in 1993

d) () them

e) () in Canada

f) () One day...

g) () ...in January

h) () suddenly

i) () ... happily ever after

Use o dicionário
,se necessário!

Você sabia?

Os *fairy tales* são contos provenientes da Europa na idade média. Eles só sobrevivem até hoje porque durante muito tempo foram recontados oralmente. Charle Perrot (França/ 1628-1703) e os irmãos Grimm (Alemanha/ entre 1785 e 1863) foram autores que coletaram muitos destes contos e os publicaram. Disponível em:< <http://www.graudez.com.br/litinf/autores/perrault/perrault.htm>

b) Vamos aprender mais sobre o assunto? Vá até a biblioteca e faça uma pesquisa sobre a idade média: educação, arte, cultura, guerras, doenças, economia, estrutura social e política. Pesquise também os autores indicados no comentário anterior, colete todas as informações que puder e monte, na próxima aula, um painel de leitura sobre este assunto

Que tal consultar os professores de Literatura e História?

Inserir uma carinha Learning fairy tales vocabulary

1) Marque um X no tipo de personagem mais apropriado para *fairy tales* (contos de fadas):



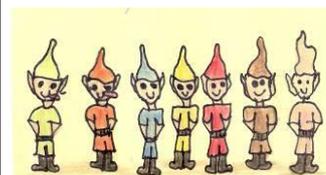
fairy()



football player
()



prince()

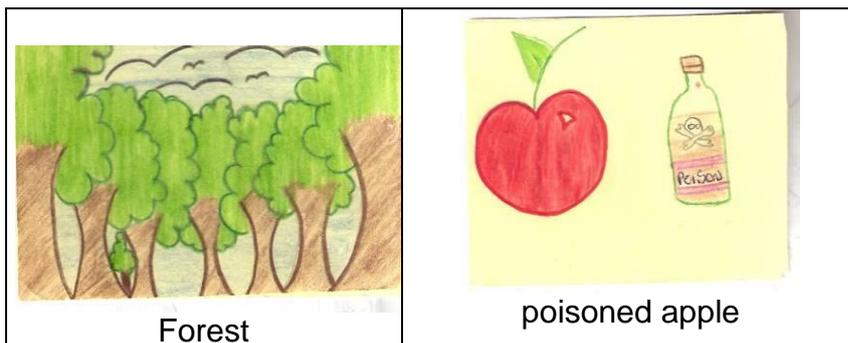


dwafs()

 <p>dentist()</p>	 <p>witch()</p>	 <p>king()</p>	 <p>student()</p>
 <p>Stepmother()</p>	 <p>Photographer()</p>	 <p>Princess()</p>	

2) Circule as palavras que podem aparecer mais freqüentemente em *fairy tales* (contos de fadas):

 <p>computer</p>	 <p>castle</p>	 <p>telephone</p>
 <p>television</p>	 <p>crown</p>	 <p>ball (party)</p>



Playing Time: Let's produce a memory game?

Com a lista de palavras abaixo, construa um jogo da memória. Forme um grupo de quatro alunos; vocês receberão papéis cortados em formato de *cards* (cartas de baralho), o grupo deverá separar dois *cards* para cada palavra, em um deles deverá desenhar a palavra e, no outro, escrevê-la.

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Hunter b) White Horse c) Seven dwarfs d) Old lady | <ul style="list-style-type: none"> e) Deep sleep f) Poisoned | <ul style="list-style-type: none"> g) Be saved h) Kiss i) Kill j) Run away |
|---|--|--|

Agora que o jogo já está pronto, troque com outro grupo e observe se os pares de desenho e palavra estão corretos, ou seja, se as palavras estão escritas de forma correta e se os desenhos estão adequados.

Let's play memory game?

Vamos jogar? Vire todos os *cards* de forma que não seja possível ver os desenhos e palavras. Cada jogador tentará formar pares e vence aquele com o maior número de pares.

Listening to a fairy tale and writing your initial production...

1) Você ouvirá um *fairy tale* chamado *Snow White*, preste muita atenção pois serão usadas as palavras que você estudou no jogo da memória e nas atividades anteriores e também figuras no retroprojeto. Divirta-se.



E aí, gostou do *fairy tale*?

2) Sua próxima tarefa é escrevê-lo em uma folha e entregar para seu professor. Você deverá usar o vocabulário estudado.

Learning about the organization of a fairy tale

Você sabia:

O conteúdo de um conto de fadas é, principalmente, organizado pela seqüência narrativa que é composta por: situação inicial, complicação, ações, resolução e situação final.

1) Coloque o texto do fairy tale Cinderela em ordem, numerando as partes:

CINDERELA

() Quando souberam da festa as irmãs de Cinderela ficaram muito contentes e obrigaram a menina a arrumá-las com os mais belos vestidos. Cinderela desejava muito ir a festa, mas não tinha roupa adequada e, além disso sua madrasta não havia permitido, fazendo-a trabalhar até tarde. Cinderela ficou em casa chorando de tristeza.

() Cinderela foi para o castelo toda contente. Ela deveria voltar para casa antes da meia-noite, hora em que o encanto terminaria.

() Certo dia o rei promoveu uma festa que deveria durar três dias e convidou todas as moças do reino, a fim de que durante a festa seu filho escolhesse uma noiva.

() Era uma vez um homem muito rico que tinha uma filha chamada Cinderela. Certo dia ele ficou viúvo. Pensando no futuro de sua filha resolveu casar-se novamente. Infelizmente acabou casando-se com uma mulher que tinha duas filhas muito invejosas e más.

() O príncipe então levou Cinderela para o palácio onde se casaram e foram felizes para sempre.

() Quando Cinderela chegou ao palácio todos ficaram encantados com sua beleza. As irmãs não a reconheceram tal era sua formosura. O príncipe casou-se só com ela.

() De repente eis que surge uma fada madrinha para ajudar Cinderela. A fada transformou seus trapos num vestido bordado maravilhoso e de uma abóbora fez surgir uma linda carruagem luxuosa.

() O príncipe apaixonado pela moça recolheu o sapatinho e disse:

- A jovem, em cujo pé couber esse sapatinho, será minha esposa.

Nenhuma moça tinha o pé tão pequeno, nem mesmo as meio irmãs de Cinderela.

() A partir de então a menina passou a sofrer muito. Passou a ter de vestir roupas velhas e feias. Teve de trabalhar de madrugada até a noite, lavando e cozinhando. As irmãs faziam de tudo para magoá-la.

() Finalmente quando chegou a vez de Cinderela provar o sapatinho, o mesmo lhe serviu perfeitamente e o príncipe reconheceu nela a sua amada.

() Cinderela estava tão feliz que não percebeu o tempo passar, quando deu meia noite, ela saiu correndo da festa. O príncipe tentou acompanhá-la, mas não conseguiu. Na saída Cinderela acabou perdendo seu sapatinho de cristal.

(Cinderela, coleção margarida II, Vol. 3)

- 2) O quadro abaixo apresenta as fases da seqüência narrativa e suas definições. Copie do conto de fadas acima um exemplo de cada fase na terceira coluna .

FASES	DEFINIÇÕES	EXEMPLOS (Nº dos parágrafos)
SITUAÇÃO INICIAL	No início dos fairy tales as personagens principais são apresentadas e há uma situação de tranqüilidade que é quebrada por uma perda ou uma falta.	
COMPLICAÇÃO	Esta é uma fase que introduz uma ou mais perturbações ou tensões.	

AÇÕES	Esta é uma fase que reúne acontecimentos desencadeados pela perturbação, ou seja, as personagens realizam ações buscando a solução do problema.	
RESOLUÇÃO	Nesta fase todas as perturbações ou tensões são solucionadas.	
SITUAÇÃO FINAL	Uma nova fase de equilíbrio é estabelecida.	

3) Agora vamos reconhecer as fases da seqüência narrativa no conto de fadas Cinderela em inglês. Para isso, realizaremos a atividade a seguir, para melhor compreensão do mesmo.

4) Procure no dicionário a definição mais apropriadas das palavras abaixo, levando em conta que o texto a ser lido é o conto de fadas Cinderela.

- a) Dare _____
- a) Wealth _____
- b) Fairy Godmother _____
- c) Dress _____
- d) Coach _____
- e) Fall in love _____
- f) Stroke _____

5) Leia o fairy tale Cinderella em inglês e escreva as fases da seqüência narrativa apresentadas em cada parte.



Cinderella

Cinderella lived with her stepmother and two stepsisters, who were jealous of her and treated her very badly. She had to spend all day, every day doing work around the house.

One day an invitation arrived from the prince, who was having a ball. Cinderella had to help her stepmother and stepsisters make beautiful dresses for the ball, and on the night they went off and left the poor girl alone.

She was very sad, but suddenly her Fairy Godmother appeared and turned Cinderella's old clothes into a beautiful gown. She turned a pumpkin into a golden coach and some mice into lovely black horses and a rat into a coachman. So Cinderella went to the ball, but her Fairy Godmother warned her that she had to leave the ball by midnight.

When the prince saw Cinderella he thought she was so beautiful that he danced with her all evening. Suddenly the clock began to strike twelve, and Cinderella remembered what her Fairy Godmother had told her. She ran out of the palace and was in such a hurry that one of her glass slippers came off as she was racing down the stairs.

The prince found the slipper and ordered his servants to go out into his kingdom and make every girl try the slipper on until they found its owner. Eventually they arrived at Cinderella's house and discovered that the slipper fitted her.

They took her back to the palace and she married the prince and they lived happily ever after.

Rewriting your fairy tale...

1) Agora que você conhece todas as fases de fairy tales, você receberá o texto que produziu, e deve observar se todas as fases estão presentes. Caso esteja faltando alguma, reescreva seu texto acrescentando-a. Além disso, volte a atividade 2 no início da seqüência didática e verifique se você se lembrou de colocar em seu texto os elementos que estão nas alternativas verdadeiras.

Studying the simple past tense to write fairy tales...

Você sabia...

***Fairy tales* são constituídos basicamente de fases da seqüência narrativa nas quais há predominância de verbos no pretérito.**

Os verbos no pretérito podem ser regulares ou irregulares. Em uma tabela você poderá consultar o pretérito dos verbos irregulares. O verbo regular não faz parte da tabela, para ele ficar no passado é preciso acrescentar a ele a terminação ED, por exemplo:

Se você precisar de uma sentença negativa ou interrogativa, deve acrescentar ao infinitivo do verbo o verbo auxiliar DID. Observe os exemplos de sentenças negativas:

The stepmother **(did not) didn't like** Snow White.
 The seven dwarfs **(did not) didn't** work at home.
 Snow White **did not (didn't)** run away.

A forma interrogativa correspondente das três sentenças acima é:

Did the stepmother **like** Snow White?
 What **did** the seven dwarfs do?
Did Snow White run away?

Se você precisar de uma sentença negativa ou interrogativa, deve acrescentar ao infinitivo do verbo o verbo auxiliar DID. Observe os exemplos de sentenças negativas:

The stepmother **(did not) didn't like** Snow White.
 The seven dwarfs **(did not) didn't** work at home.
 Snow White **did not (didn't)** run away.

A forma interrogativa correspondente das três sentenças acima é:

Did the stepmother **like** Snow White?
 What **did** the seven dwarfs do?
Did Snow White run away?

O verbo TO BE não usa o auxiliar DID para formar sentenças negativas e interrogativas. Para as negativas apenas acrescenta-se o not ao próprio verbo, por exemplo:

Snow White **was not (wasn't)** happy.
 The seven dwarfs **were not (weren't)** sad.

Para as interrogativas é feita uma inversão entre o sujeito e o verbo TO BE, por exemplo:

Was Snow White happy?
Were the seven dwarfs sad?

Observe também que no verbo TO BE was é usado junto aos pronomes he/she/it/I (primeira e terceira pessoas do singular), e were é usado junto aos pronomes you/we/they (segunda pessoa do singular, primeira, segunda e terceira pessoas do plural).

2) Volte ao fairy tale Cinderella em inglês e copie:

- a) 3 verbos regulares _____
- b) 3 verbos irregulares _____
- c) 1 frase afirmativa _____
- d) 1 frase negativa _____
- e) 1 frase afirmativa com verbo to be _____

Rewriting and evaluating your fairy tale

1) Agora seu texto será devolvido, desta vez você tentará reescrever os verbos no passado.

2) Depois de ter reescrito seu texto, troque-o com o de um colega e marque no quadro abaixo YES para as partes que estiverem presentes ou NO para as que não estiverem no texto.

PARTE DO FAIRY TALE	YES	NO
Título		
Verbos no pretérito		
Situação inicial		
Complicação		
Ações		
Resolução		
Situação final		
Presença de objetos ou seres mágicos		
Tempo imaginário, ou seja, vago, impreciso		
Espaço impreciso, ou seja, não se sabe onde a história aconteceu		
O herói ou heroína sempre se sai bem no final		
As personagens são: príncipes, princesas, bruxas, fadas, etc		

Lembre-se que você está ajudando o seu colega a melhorar o texto dele, e ele está fazendo o mesmo por você, por isso esta atividade deve ser feita com cuidado e atenção.



Preparing the final production

Devolva o texto do colega e, com base no quadro que você preencheu, comente com ele as partes que não estão presentes ou as que você acha que podem ser melhoradas.

Se for necessário reescreva seu texto e, depois, entregue-o ao seu professor.

Após a revisão do professor, refaça o que for necessário, e ilustre seu texto para que sejam colocados em exposição no mural da escola.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)