

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Vagner Matias da Silva

**UMA UNIDADE DIDÁTICA COM BASE NO
GÊNERO TEXTUAL FOLDER TURÍSTICO
EM INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO:
Ações e reações dos alunos**

Taubaté – SP
2007

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Vagner Matias da Silva

**UMA UNIDADE DIDÁTICA COM BASE NO
GÊNERO TEXTUAL FOLDER TURÍSTICO
EM INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO:
Ações e reações dos alunos**

Dissertação apresentada para obtenção
do Certificado de Título de Mestre pelo
curso de Lingüística Aplicada do
Departamento de Ciências Sociais e
Letras da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Língua Materna
Orientadora: Profa. Dra. Solange
Teresinha Ricardo de Castro

Taubaté – SP
2007

MATIAS DA SILVA, Vagner

Uma Unidade Didática com base no gênero textual folder turístico em inglês para o ensino médio: ações e reações dos alunos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007. 119 p.

1. Folder turístico. 2. Aprendizagem de inglês. 3. Produção de textos.
4. Sociointeracionismo

VAGNER MATIAS DA SILVA

**UMA UNIDADE DIDÁTICA COM BASE NO
GÊNERO TEXTUAL FOLDER TURÍSTICO
EM INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO:
Ações e reações dos alunos**

Dissertação apresentada para obtenção do
Certificado de Título de Mestre pelo curso de
Linguística Aplicada do Departamento de Ciências
Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Língua Materna

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Solange Teresinha Ricardo de Castro

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Eliane Gouvêa Lousada

Universidade _____

Assinatura _____

Profa. Dra. Eliana Vianna Brito

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Lília dos Santos Abreu Tardelli

Universidade _____

Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente à Professora Doutora Solange Teresinha Ricardo de Castro, pelo empenho, atenção, cuidado e paciência com que me conduziu na construção desta pesquisa.

A todos os autores que emprestaram suas palavras para a elaboração deste trabalho.

À CENP e à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, financiadores deste estudo.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNITAU, com quem aprendi e cresci intelectualmente nesses anos.

A todos os meus alunos, protagonistas deste trabalho, sem os quais esta pesquisa jamais seria realizada.

À Professora Diretora Maria Aparecida Barbosa Pinto, por ter apoiado e incentivado esta pesquisa na unidade escolar.

À Professora Maria Terezinha Fabri Bittencourt (Tia Thê), pelas grandes lições de perseverança nos estudos.

Agradeço imensamente aos meus pais, Ivo e Maria, que sempre me incentivaram, me apoiaram e me conduziram em minhas decisões.

Agradeço à minha esposa, Renata Marcondes, pela paciência, compreensão, apoio e carinho ao longo dessa jornada.

Finalmente, agradeço a Deus, por sempre estar ao meu lado em todos os momentos de minha vida.

"As pessoas que vencem neste mundo são as que procuram as circunstâncias de que precisam e, quando não as encontram, as criam."

Bernard Shaw

RESUMO

O objetivo deste trabalho foi investigar como propostas de trabalhos com gêneros textuais podem contribuir para a aprendizagem de inglês de alunos de uma 1ª série do Ensino Médio. Para tanto, foi construída uma unidade didática fundamentada nos pressupostos teóricos de Lopes-Rossi (2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005), Ramos (2004) e Dolz et al (2004), considerando os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998). Os dados coletados por meio de uma pesquisa interventiva de colaboração de base interpretativista (CAVALCANTI, 1991) foram examinados em duas etapas. Na primeira etapa, verificou-se as percepções dos alunos ao processo de aprendizagem à luz do sociointeracionismo proposto por Vygotsky (1934/2005), dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2002), dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998) e das propostas de trabalhos com gêneros de Lopes-Rossi (2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005), Ramos (2004) e Dolz et al (2004). Na segunda etapa, as produções dos alunos foram analisadas a partir dos moldes sugeridos por Cristóvão (2002) e Lousada (2007), com base em Bronckart (1999), envolvendo principalmente a capacidade de ação, a organização textual e as características lingüístico-discursivas do gênero. Três conclusões principais do estudo foram: (a) a proposta de trabalho com o folder turístico foi fundamental para os alunos no que diz respeito à aquisição de Língua Estrangeira, uma vez que o gênero instigou a criticidade e conscientização dos alunos sobre a real utilização desse texto em sua própria sociedade, além disso, a proposta promoveu a interação; (b) A Língua Materna teve um papel crucial como mediadora na aprendizagem da Língua Estrangeira; e (c) a proposta de trabalho com o folder turístico foi eficaz e significativa para os aprendizes.

Palavras-chave: Folder Turístico, Aprendizagem de inglês, Produção de textos, Sociointeracionismo.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate how proposals of work with textual genres can contribute to the English learning of a 1st grade students of the “Ensino Médio”. For that, it was built a didactical unit supported on the theoretical approach of Lopes-Rossi (2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005), Ramos (2004) and Dolz et al (2004), considering the “*Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*” (BRASIL, 2002) and the “*Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*” (BRASIL, 1998). The collected data through a co-operation research with interpretativist base (CAVALCANTI, 1991) were examined in two stages. In the first stage, it was verified the students’ insights to the learning process through the light of the sociointeracionism proposed by Vygotsky (1934/2005), of the “*Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*” (BRASIL, 2002), of the “*Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira*” (BRASIL, 1998) and of the proposals of work with genres of Lopes-Rossi (2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005), Ramos (2004) and Dolz et al (2004). In the second stage, the students’ productions were analysed through the patterns suggested by Cristóvão (2002) and Lousada (2007), based on Bronckart (1999), comprehending mainly the action capacity, textual arrangement and linguistic-discursive characteristics of the genre. Three main conclusions of the study were: (a) The proposal of work with tourist folder was fundamental to the students when it comes to acquisition of Foreign Language, because the genre instigated the criticism and awareness of the students about the real usage of this text in their own society, moreover, the proposal promoted the interaction; (b) The Mother Tongue had a crucial role as mediator in the learning of the Foreign Language; and (c) The proposal of work with the tourist folder was efficient and significant to the learners.

Key-words: Tourist folder, English learning, Production of texts, sociointeracionism.

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Caracterização do gênero textual folder turístico | 42 |
| Tabela 2 – A unidade didática | 54 |
| Tabela 3 – O projeto pedagógico | 58 |
| Tabela 4 – Datas e aulas dos questionários | 59 |
| Tabela 5 – Datas das gravações em áudio | 60 |
| Tabela 6 – Fases de coleta de dados | 63 |
| Tabela 7 – Fases de coleta de dados | 63 |
| Tabela 8 – Divisão da discussão dos dados | 65 |
| Tabela 9 – Capacidade de ação | 85 |
| Tabela 10 – Capacidade discursiva | 89 |
| Tabela 11 – Capacidade linguístico-discursiva | 93 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 16 |
| 1.1 – Construção do conhecimento | 16 |
| 1.1.1 – Aprendizagem de língua estrangeira | 18 |
| 1.2 – Gêneros textuais na aula de inglês | 22 |
| 1.3 – Propostas de trabalhos com gêneros textuais em aulas de inglês | 26 |
| 1.4 – Gênero textual folder turístico | 40 |
| CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA | 47 |
| 2.1 – A abordagem metodológica | 47 |
| 2.2 – O contexto da pesquisa | 50 |
| 2.2.1 – A unidade escolar | 50 |
| 2.2.2 – Os participantes | 51 |
| 2.2.2.1 – O professor | 52 |
| 2.2.2.2 – Os alunos | 52 |
| 2.2.3 – A unidade didática | 53 |
| 2.2.4 – O projeto pedagógico | 54 |
| 2.3 – Instrumentos e procedimentos de coleta de dados | 58 |
| 2.3.1 – Questionários | 58 |
| 2.3.2 – Gravações em áudio | 59 |
| 2.3.3 – Produções textuais dos alunos | 60 |
| 2.4 – Os procedimentos de análise | 60 |
| CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS DADOS | 64 |
| 3.1 – As situações de aprendizagem | 65 |
| 3.1.1 – A interação | 65 |
| 3.1.2 – O papel da LM | 69 |
| 3.1.3 – As dificuldades | 75 |
| 3.2 – A aprendizagem do folder turístico | 83 |
| 3.2.1 – A capacidade de ação | 84 |
| 3.2.2 – A capacidade discursiva | 85 |
| 3.2.2.1 – A linguagem não-verbal | 85 |
| 3.2.2.2 – A linguagem verbal | 86 |
| 3.2.3 – A capacidade lingüístico-discursiva | 89 |
| 3.2.3.1 – Coesão nominal | 90 |
| 3.2.3.2 – Coesão verbal | 91 |
| 3.2.3.3 – Vozes | 92 |
| 3.2.3.4 – Grande incidência de adjetivos | 93 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 95 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 98 |
| ANEXO 1 | 101 |
| ANEXO 2 | 118 |

INTRODUÇÃO

A aplicação de propostas de ensino e aprendizagem com base em gêneros textuais na sala de aula de língua inglesa visa desenvolver um trabalho que, partindo das necessidades dos alunos, propicie a realização de atividades socialmente relevantes, nas quais conhecimentos lingüísticos, genéricos e sociais são construídos (RAMOS, 2004), levando em conta a função social da língua-alvo, seu propósito comunicativo e a relação texto-contexto. A aplicação de tais propostas, então, pode possibilitar a construção da aprendizagem de inglês dentro de uma perspectiva sociointeracional de aprendizagem de linguagem (BRASIL, 1998) em sala de aula.

Tomando como base essas colocações, foi proposto um trabalho em que o gênero folder turístico foi desenvolvido em sala de aula com alunos de uma 1ª série do Ensino Médio de uma Escola Estadual de uma cidade do Vale do Paraíba. A faixa etária desses alunos em sua maioria é de quinze anos, e também, em sua maioria, eles são da classe média-baixa.

Tal proposta partiu da necessidade dos próprios alunos, uma vez que o contexto histórico-social da cidade em questão é propício para o turismo, e da constatação de que nenhum outro trabalho semelhante e com a mesma finalidade deste foi feito nesse contexto.

A escolha do gênero textual folder turístico partiu de uma pesquisa feita pelo professor de história da instituição acima mencionada, o qual a partir de um projeto, cujo assunto era cidadania, mobilizou os alunos a investigar os problemas e falhas que o turismo da cidade enfrenta. Complementando essa pesquisa, este pesquisador, professor de inglês na mesma escola, realizou algumas conversas informais com os alunos, buscando mais subsídios para implementar projetos de aprendizagem de inglês na área de turismo. Segundo as observações coletadas dos alunos, o turismo local não possui uma infra-estrutura adequada para receber

turistas que utilizam a língua inglesa para se comunicar. Os respondentes observaram que somente um dos pontos turísticos oferecia algo como placas de sinalização, textos explicativos de locais visitados e folhetos somente sobre o local, em língua inglesa.

Perceberam, então, que há a necessidade de reestruturação das condições de atendimento ao turismo local, desde o atendimento a esses turistas estrangeiros até a propaganda feita no exterior.

Por meio dessas análises e pela percepção de que podemos ser compreendidos e compreender outros, tanto na fala quanto na escrita em língua inglesa (BRASIL, 1998) dentro de situações específicas e mesmos propósitos específicos, os alunos junto com o professor decidiram que o estudo do inglês em sala de aula deveria ser direcionado para o turismo.

Também, levando-se em consideração o que os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (doravante PCN-LE) propõem com relação à progressão geral dos conteúdos, na medida em que enfatizam que:

como se quer colocar ênfase no engajamento discursivo do aluno, e, portanto, no uso da linguagem na comunicação, sugere-se um padrão de progressão geral que enfatiza o conhecimento de mundo e a organização textual com a qual esteja mais familiarizado no uso de sua língua materna” (BRASIL,1998),

o gênero folder turístico revelou-se adequado a esses alunos.

Embora encontremos alguns estudos na área de ensino-aprendizagem de inglês e formação de professores de língua em pré-serviço dentro dessa perspectiva ou perspectiva semelhante (NOGUEIRA, 2005; CASTRO, 2003; ZANELATO, 2002), isto é, que discutem a aprendizagem de inglês com base em um dado gênero textual em contextos diversos, no entanto, trata-se de um tipo de trabalho que ainda requer uma observação cuidadosa no que diz respeito a como os participantes – alunos – das situações de ensino e aprendizagem de inglês reagem a elas.

Com base nisso, este trabalho propõe-se verificar/responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como os alunos percebem as situações de aprendizagem de inglês com base no gênero textual folder turístico?
- 2) O que os alunos aprendem no que diz respeito à elaboração do folder turístico?

Para tanto, discutimos inicialmente o processo de construção do conhecimento, neste caso, da linguagem, dentro da perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1934/2005) e, dentro dele, a aprendizagem de Língua Estrangeira (doravante LE) em contextos escolares. Essa perspectiva pontua a centralização do processo de aprendizagem no engajamento discursivo do aprendiz, considerando seu posicionamento na cultura, história e sociedade (BRASIL, 1998). Durante a consecução desse processo, a linguagem, a co-participação e a reflexão são elementos primordiais na construção do conhecimento e no processo de aquisição de LE, e para ele contribuem, entre outros fatores, principalmente a interação social e as relações que acontecem entre a LE e a Língua Materna (doravante LM), que se influenciam e relacionam mutua e continuamente (VYGOTSKY, 1934/2005).

Tendo em mente que a linguagem, a reflexão e a co-participação social são elementos fundamentais para uma aprendizagem alicerçada no pressuposto sociointeracionista, acredita-se que o trabalho com a produção de gêneros textuais é crucial na aprendizagem de LE, uma vez que visa à construção de um aluno crítico capaz de opinar na constituição do conhecimento (LOUSADA, 2007; RAMOS, 2004; CRISTÓVÃO, 2002) e capaz de usar a linguagem de maneira apropriada nos vários contextos de uso.

Embora haja várias propostas de aplicação de trabalhos pedagógicos com gêneros textuais (LOUSADA, 2007; LOPES-ROSSI, 2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005; RAMOS, 2004; DOLZ, SCHNEUWLY & NOVERRAZ, 2004; CRISTÓVÃO, 2002), os

trabalhos que tratam da descrição dos mais variados tipos de gêneros textuais são escassos. Portanto, para o trabalho que desenvolvemos em sala de aula, no qual esta pesquisa se apóia, baseamo-nos em Karwoski e Brito (2003) e Karwoski (2005), e em nossa própria análise a partir dos moldes de Cristóvão (2002) e Lousada (2007) para a caracterização do gênero textual folder turístico, trabalhos esses, por sua vez, fundamentados nos pressupostos teóricos do interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (1999).

Quanto à proposta de ensino, baseamo-nos nos passos sugeridos por Lopes-Rossi (2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005), Ramos (2004) e Dolz et al (2004), as quais visam à produção escrita de gêneros textuais por meio de seqüenciação didática, e a partir dessas propostas montamos a nossa própria, com base nos pressupostos teóricos da perspectiva vygotskiana para a aprendizagem da linguagem: interação social, linguagem como instrumento mediador, e papel da LM na aprendizagem da LE. Os trabalhos de Lopes-Rossi (2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005), Ramos (2004) e Dolz et al (2004) são trabalhos pedagógicos que propõem o estudo do gênero a partir de três elementos fundamentais na constituição do gênero: o papel político, histórico e cultural; os elementos discursivos e os elementos léxico-gramaticais.

Esta pesquisa se divide em quatro partes.

No primeiro capítulo, sobre a fundamentação teórica do estudo, discorreremos inicialmente sobre a construção do conhecimento por meio da interação, tendo a linguagem como instrumento mediador nesse processo, e dentro dessa parte a aprendizagem de LE. Após isso, apresentamos a definição de gênero textual e discuto a importância dos gêneros textuais nas aulas de inglês, as propostas de leitura e produção de gêneros textuais e o gênero textual folder turístico.

No segundo capítulo, são apresentados os instrumentos de coleta de dados para esta pesquisa, a abordagem metodológica utilizada para a coleta e análise dos dados, o contexto e os participantes da pesquisa e os instrumentos de análise.

No terceiro e último capítulo, são apresentados e discutidos os dados desta pesquisa, os quais buscam manter um diálogo constante com as perguntas de pesquisa e com a fundamentação teórica deste trabalho. Finalmente, apresentamos algumas conclusões e tecemos considerações sobre este trabalho.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo, sobre a fundamentação teórica do estudo, divide-se em quatro partes: construção do conhecimento, gêneros textuais na aula de inglês, propostas de trabalho com gêneros textuais em aulas de inglês e o gênero textual folder turístico.

A primeira parte, sobre a construção do conhecimento, versa sobre a reflexão e a linguagem como fatores cruciais na construção do conhecimento e, particularmente, da construção do processo de produção escrita, e dentro dela, a aprendizagem de LE.

A segunda parte, sobre gêneros textuais na aula de inglês, versa sobre o trabalho com gêneros textuais em sala de aula e apresenta a definição de gênero.

A terceira parte, sobre propostas de trabalhos com gêneros textuais nas aulas de inglês, versa sobre três propostas de produção escrita de gêneros.

A quarta e última parte, o gênero textual folder turístico, descreve as partes que compõem o gênero textual em questão.

1.1 – CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O conhecimento é construído nas interações sociais que ocorrem nas atividades das quais o indivíduo participa, sendo a linguagem o instrumento mediador desse processo. Segundo Vygotsky (1934/2005), a linguagem é o meio pelo qual as pessoas expressam significados quando interagem com outras. Para o autor, durante as negociações de significados que ocorrem nas interações sociais, os indivíduos constroem novos conceitos,

que resultam da síntese entre os conhecimentos dos quais eles já dispunham e os novos conhecimentos.

Ao tratar de conceitos, Vygotsky (1934/2005) pontua a existência de dois tipos: o espontâneo e o científico. O primeiro, segundo o autor, é construído de acordo com as experiências adquiridas ao longo da vida. Já o segundo, é conquistado no processo de aprendizagem escolar. Para Vygotsky (1934/2005), os dois conceitos se desenvolvem ao mesmo tempo, já que se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um mesmo processo, em que fatores internos e externos têm um papel importante em suas formações.

Nesse processo, como dissemos, a linguagem tem papel importante. Em contextos de formação profissional, por exemplo, como os de formação docente continuada, a linguagem possibilita aos professores repensar suas ações rotineiras bem como descrever, analisar e interpretar a própria prática e, a partir daí, reconhecer possibilidades de reconstruí-la (MAGALHÃES, 2004). Para Castro e Romero (2006), a linguagem não só veicula mensagens e informações, mas transforma pensamentos e ações e, em última análise, identidades.

No processo de construção de conhecimentos tem importância ainda a reflexão, que possibilita aos aprendizes distanciarem-se de seu objeto de aprendizagem e tomá-lo como objeto de atenção (GÓES, 1993).

Vygotsky (1934/2005) argumenta que os conceitos espontâneos das crianças são por longo tempo não reflexivos, ou não conscientes, porque sua atenção inicial centra-se mais naquilo que elas dizem, ou em outras palavras, no “objeto do dizer” (GÓES, 1993).

Conforme as crianças participam das interações sociais, no entanto, e dependendo da qualidade dessas interações, surgem, ao longo do processo, níveis crescentes de reflexividade,

como revelam, por exemplo, a gradativa capacidade infantil de julgar a adequação dos enunciados produzidos e a autocorreção da linguagem pela criança.

Em contextos escolares, particularmente, a reflexão tem papel primordial na construção de conhecimentos. Mais especificamente, no caso de aprendizagem de línguas estrangeiras, que é o caso deste estudo, a reflexão tem papel crucial não apenas na construção dos conhecimentos da língua-alvo, como também, no desenvolvimento de processos de produção e análise de textos.

1.1.1 – APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo os PCN-LE (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002) (doravante PCN-EM), o processo de ensino/aprendizagem de LE deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, que pelo fato de ser construído junto com alguém, considera o seu posicionamento na cultura, história e sociedade. Tal processo tem como objetivo tornar o aluno um cidadão capaz de compreender e ser compreendido, além de apto a agir em um mundo social e autônomo em suas escolhas. Durante esse processo, aspectos como: a construção social do conhecimento, a co-participação e a reflexão são presenças primordiais.

Nessa perspectiva, aluno e professor, e alunos e alunos protagonizam a construção social do conhecimento por meio da interação (BRASIL, 1998). O que fundamenta essa visão é que o fato de que aprender é uma forma de estar com alguém em um “mundo social, em um contexto histórico, cultural e institucional” que, conseqüentemente, gera processos cognitivos entre o aprendiz e um “participante de uma prática social” durante a interação mediada pela linguagem (BRASIL, 1998, P. 41). Segundo os PCN-LE (1998, P. 42),

para que isso ocorra, o processo envolverá dificuldades e sucessos na compreensão, negociação das perspectivas diferentes dos participantes e o

controle da interação por parte deles até que o conhecimento seja compartilhado. Em última análise, o processo é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro mais competente (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno.

De acordo com o documento, “a aprendizagem em sala de aula é uma extensão de um desafio diário: a necessidade de se interagir a partir das percepções comuns do mundo ou da criação de perspectivas comuns” (BRASIL, 1998, p. 42).

O processo de aprendizagem de LE é visto pelos PCN-LE (1998, p. 42) como uma forma de “co-participação social (isto é, participação com alguém em contextos de ação) entre pares na resolução de uma tarefa em que a participação do aluno é periférica, inicialmente, até passar a ser plena com o desenvolvimento da aprendizagem”. Segundo Vygotsky (1934/2005, p.133), no processo de aprendizagem, o aluno constrói conceitos em colaboração com o professor ou um colega. Isso significa que, ao se deparar com os obstáculos durante a aprendizagem, ele utiliza os meios fornecidos pelos seus parceiros nessa colaboração, passando a atuar gradativamente de maneira mais independente, dessa vez sozinho. A ajuda do professor ou do colega, “invisivelmente presente, permite ao aluno resolver tais problemas” (VYGOTSKY, 1934/2005, p.133).

Castro (2003, p. 83) menciona que,

nesse processo [...], criam-se contextos de compreensão e produção compartilhados, nos quais, além de auxiliarem-se e ampararem-se emocionalmente na realização conjunta de tarefas orais ou escritas, como a discussão de tópicos de interesse comuns, por exemplo, os aprendizes negociam significados, muitas vezes, co-constróem, a própria forma, e, dessa forma, o conhecimento da outra língua é trazido à concretude da prática.

Segundo os PCN-LE (1998, p. 41), “esse processo é, principalmente, mediado pela linguagem por meio da interação e por outros meios simbólicos”, que neste trabalho, por exemplo, é a unidade didática.

A mediação é, portanto, segundo o documento, uma “força catalisadora”, uma vez que, “até entre parceiros iguais (colegas em uma turma), o discurso oferece meios de aprendizagem mais adequados do que a aprendizagem solitária” (BRASIL, 1998, p. 41).

Da mesma forma, a reflexão é outro aspecto a ser tratado como elemento primordial na aprendizagem de LE, uma vez que, “além do domínio de processos de natureza cognitiva, é preciso que o aluno tenha conhecimento de natureza metacognitiva em relação ao que está aprendendo e como” (BRASIL, 1998, p. 46). Segundo os PCN-LE (1998, p. 46),

sabe-se que, quanto melhor for o controle que os aprendizes têm sobre o que estão aprendendo no ato de aprender, maiores serão os benefícios do ponto de vista da aprendizagem. Isso inclui clareza sobre o propósito da aprendizagem com que estão envolvidos (por exemplo, saber que são alunos de um curso de leitura em LE), da tarefa pedagógica que estão querendo resolver (por exemplo, saber que a tarefa focaliza o ensino da organização textual), do papel de uma determinada organização do espaço (por exemplo, saber que a finalidade da organização em grupos menores pode facilitar a aprendizagem), etc.

Para o aluno se conscientizar das “regras implícitas que regem a interação em sala de aula, as quais são centrais na construção do conhecimento”, então, faz-se necessária a explicitação sobre a relação entre o uso da interação em sala de aula e a construção do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 46).

Além disso, a reflexão ainda envolve aspectos relacionados aos conhecimentos (de mundo, de organização textual e sistêmico) que o aprendiz possui, os quais, segundo os PCN-LE (1998), o usuário deve utilizar com consciência crítica de como eles são usados.

No processo de construção do engajamento discursivo do aprendiz na LE, tem também papel primordial a Língua Materna (doravante LM) como suporte para esse processo, sobre o qual segundo Castro (2003, p. 73) tomando como referência a perspectiva vygotskiana, diz que

há uma dependência mútua entre os processos de desenvolvimento da LM e da segunda língua e que, enquanto o aprendiz da segunda língua leva “à consciência das operações lingüísticas” da primeira, um certo grau de

maturidade na LM é fator crucial no sucesso do aprendizado da segunda língua.

A autora (2002) baseando-se em Stern (1983); John-Steiner (1985); Vygotsky (1934) e Frawley & Lantolf (1985), explicita claramente essa dependência mútua entre LE e LM ao dizer que

o aluno iniciante enfrenta uma verdadeira desorientação no que diz respeito aos aspectos lingüísticos, semânticos, e sociolingüísticos da língua que está aprendendo que constituem uma barreira que ele deverá romper. Nesse processo, ele freqüentemente recorre ao sistema lingüístico da LM para processar e produzir a segunda língua e se apóia amplamente em processos cognitivos desenvolvidos ao longo da aprendizagem daquela língua.

A autora enfatiza que em um primeiro momento da aprendizagem, a LM é um suporte no processo de aquisição da segunda língua (CASTRO, 2003). É o que Van Der Veer & Valsiner (1991 apud CASTRO, 2003), pontuam ao dizer que a LM dá apoio à aprendizagem da LE, na medida em que o aluno apenas aprende novas formas lexicais, sintáticas e morfológicas para conceitos de que já dispõe.

Tais citações dialogam com a teoria de conceitos espontâneos e científicos de Vygotsky, a qual diz que o processo de aprendizagem de LE encontra paralelismo no processo de desenvolvimento de conceitos científicos, uma vez que na LE “as formas mais elevadas se desenvolvem antes da fala fluente e espontânea”, o que pontua o papel dos conceitos científicos de fornecer “estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos dos aprendizes em relação à consciência e ao uso deliberado” (VYGOTSKY, 1934/2005, p. 136).

Segundo Vygotsky (1934/2005, p. 136), “os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo por meio dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima por meio dos conceitos científicos.”.

Quando expostos às experiências de leitura e produção escrita em LE, os aprendizes fazem uma relação com os sistemas lingüísticos da LM, desenvolvendo as duas línguas os

dois tipos de linguagem simultaneamente (CASTRO, 2003). Como já mencionado neste capítulo, este processo, o desenvolvimento de formação de conceitos, acontece porque o conceito científico e o espontâneo, no nosso caso, LE e LM respectivamente, relacionam-se e influenciam-se mutua e constantemente (VYGOTSKY, 1934/2005).

A partir disso, considera-se neste trabalho que, a linguagem, a reflexão e a co-participação são fatores cruciais no processo de construção do conhecimento e no processo de produção escrita em LE do folder turístico, uma vez que por meio da interação social e das relações que acontecem entre conhecimento científico (LE) e conhecimento espontâneo (LM) em um único processo no qual se influenciam e se relacionam constantemente (VYGOTSKY, 1934/2005), os aprendizes se engajam no desenvolvimento da LE, discurso que este trabalho propõe, como cidadãos críticos, capazes de agir em um mundo social (BRASIL, 1998).

1.2 – GÊNEROS TEXTUAIS NA AULA DE INGLÊS

Sabe-se que atualmente o inglês é um instrumento indispensável para aqueles que procuram socializar-se em um mundo globalizado no qual esse idioma desempenha um papel crucial. As pessoas, ao aprenderem a língua inglesa, mesmo não tendo acesso às tecnologias que têm, aqueles que possuem condições econômicas mais favoráveis, podem tornar-se cidadãos críticos capazes de compreender e participar das transformações do mundo. (MOITA LOPES, 2005).

Moita Lopes (2005) aponta que o ensino do inglês deve ser de maneira que os aprendizes criem a consciência crítica capaz de compreender o mundo social, de vivê-lo e de organizá-lo, uma vez que estão posicionados em uma cultura, uma história e uma economia. Para o pesquisador, os profissionais do ensino de inglês, ao darem acesso crítico à língua, ensinam a criticar o mundo.

Segundo os PCN-LE (1998), o processo ensino-aprendizagem de LE deve centrar-se no engajamento discursivo dos aprendizes como dissemos anteriormente, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. Tal proposta, de acordo com o documento, deve ser vista dentro de uma perspectiva sociointeracional da aprendizagem e da linguagem, com o objetivo de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão.

Isso se relaciona ao fato de que a construção do significado é feita a partir da consideração de que as pessoas, ao se engajarem em um discurso, levam em conta a quem se dirigiram ou quem se dirigiu a elas, considerando o seu posicionamento na instituição, na cultura e na história. Já a visão sociointeracional da aprendizagem (BRASIL, 1998), além de considerar o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história, é entendida como uma forma de construir o conhecimento junto com alguém.

De acordo com os PCN-EM (2002, p. 102), por sua vez, a proposta acima citada refere-se à construção do leitor, intérprete e produtor de textos, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele. Segundo o documento (BRASIL, 2002, p. 97), esse é o tipo de “aprendizado que se dá com o domínio de múltiplas competências e habilidades, mobilizadas ao longo do processo iniciado no ensino fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio”.

Também os PCN-EM (2002, p. 97) propõem que o domínio lingüístico de um idioma estrangeiro requer, entre outras coisas, a “competência de ler e produzir textos, articulados segundo sentidos produzidos ou objetivados intencionalmente, de acordo com normas estabelecidas nos vários códigos estrangeiros modernos, percebendo contextos de uso bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais.” Segundo Ramos (2004, p. 17), o trabalho com gêneros textuais em aula de língua inglesa “explora a função social, o propósito comunicativo e a relação texto contexto, visando desenvolver um trabalho que, partindo das

necessidades dos alunos, propicie a realização de atividades socialmente relevantes (...)”. Para a autora, todo esse processo de ensino-aprendizagem leva em conta a língua-alvo, no caso o inglês, em uma situação real na qual conhecimento lingüístico, genérico e social são construídos a fim de fazer com que o aprendiz utilize a língua como prática social. (RAMOS, 2004).

O gênero textual como proposta de ensino-aprendizagem de LE é tido como instrumento nesse processo educacional, uma vez que por meio do texto pressupõe-se que os produtores e leitores possam “transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos” (CRISTÓVÃO, 2002, p. 95).

Segundo Cristóvão (2002 p. 95), “quanto maior for o conhecimento de gêneros diversos, mais possibilidades terá o agente de agir adequadamente com a linguagem em diferentes situações.”

A partir dessas colocações, pode-se dizer que as propostas a partir de gêneros textuais podem ser usadas no ensino-aprendizagem de LE, como dissemos, pois como menciona Lousada (2007, p.34) “aprender a comunicar-se é, assim, aprender a utilizar o gênero apropriado, a produzir um texto apropriado à situação de troca verbal.”

Também fica enfatizada a importância da construção e da aplicação dessas propostas de ensino aprendizagem no ambiente de sala de aula de LE, uma vez que os gêneros

se inscrevem num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme, necessariamente, num objeto de ensino sistemático. (...) é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEWLY, 2004, p. 96)

O objetivo da proposta de ensino dos PCN-EM (2002) é tornar o aluno protagonista na construção da autonomia, isto é, independência - “seja na produção de textos escritos em LE,

seja no processo de pesquisa em fontes escritas, em que cabe ao aluno o papel de selecionar informações pertinentes, estruturá-las e organizá-las de modo apropriado e coerente” (BRASIL, 2002, p. 96).

Como dissemos anteriormente, o trabalho com gêneros textuais em sala de aula vai ao encontro desse objetivo.

Na verdade, a discussão sobre gêneros não é nova. De acordo com Reynolds (1998), a idéia de gênero nos acompanha desde os tempos remotos da Grécia, quando Platão e Aristóteles dividiram o discurso em épico, lírico e dramático.

No final do século XX, ao estudar a utilização da língua nas diferentes esferas da atividade humana, Bakhtin (1992) observou que essa utilização era tão variada quanto às próprias esferas mencionadas. Segundo o pensador (1992, p. 279),

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. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.

É a partir desse pensamento que Bakhtin (1992, p.279) afirma que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado”, os quais o autor denomina de gêneros do discurso.

Dentro de uma perspectiva bakhtiniana, Schneuwly (2004) define gênero como um instrumento pelo qual um locutor-enunciador age discursivamente em uma situação definida por uma série de parâmetros. O autor completa sua idéia, pontuando que gênero é um “instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos” (SCHNEUWLY, 2004, p. 27).

Segundo Reynolds (1998), existem três principais escolas de análise de gêneros: a que segue os pressupostos teóricos sistêmico-funcional hallidiano, chamada de escola de Sydney, que é associada a Michael Halliday, Ruqaiya Hasan, Jim Martin, Francis Christie and Gunther Kress; a da “ESP School” associada ao trabalho de John Swales; e a da Escola Norte Americana, associada a Tony Dudley-Evans and Susan Huston.

De acordo com Reynolds (1998), a escola de Sydney define gênero como um processo social direcionado por objetivos em estágios realizado por meio do registro. Para a “ESP school”, os gêneros são eventos comunicativos estruturados engajados em um discurso comunitário específico, cujos membros dividem propósitos comunicativos específicos. Já a escola Norte-Americana diz que o gênero é uma ação social: um gênero não é definido primariamente na substância ou forma do discurso, mas na ação em que ele é usado para finalizar.

Embora as três escolas se diferenciem tanto na orientação teórica quanto na aplicação prática para definirem gênero, cada definição dialoga significativamente uma com a outra (REYNOLDS, 1998).

1.3 – PROPOSTAS DE TRABALHOS COM GÊNEROS TEXTUAIS EM AULAS DE INGLÊS

São diversas as propostas de trabalhos com gêneros textuais em sala de aula. No entanto, esta pesquisa explora três delas como base para a construção de uma unidade didática: a de Lopes-Rossi (2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005), a de Ramos (2004), e a de Dolz, Schneuwly & Noverraz (2004). Embora essas propostas sejam fundamentadas em pressupostos teóricos diferentes, as fases, as quais as constituem para implementação em sala de aula são semelhantes.

Motivada pela sua atuação em contextos de ensino-aprendizagem de inglês para fins específicos, Ramos (2004) elaborou uma proposta pedagógica de implementação de gêneros em sala de aula, que visa

explorar, no decorrer de três fases de implementação, a função social, o propósito comunicativo e a relação texto-contexto, visando a desenvolver um trabalho, que, partindo das necessidades dos alunos, propicie a realização de atividades socialmente relevantes, utilizando a língua-alvo em uma situação real na qual conhecimento lingüístico, genérico e social são construídos (RAMOS, 2004, p. 17)

Tal proposta foi feita a partir da escassez de sugestões de ensino “no contexto brasileiro na área de planejamento de cursos baseados em gêneros, principalmente para o ensino de línguas estrangeiras” (RAMOS, 2004, p. 3).

Baseando-se em Martin (1984/2000), Swales (1990), Bhatia (1993/2001) e na perspectiva da gramática sistêmico-funcional de Halliday (1994), a autora define gênero como

Um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre. Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual mas tático (estratégico) e sócio-cultural (RAMOS, 2004, p. 8)

A partir dessa definição, Ramos (2004, p. 9) apresenta possíveis metas para o trabalho com gêneros:

- conscientizar o aluno do propósito e da estrutura textual dos gêneros diferentes bem como suas características lingüísticas, contextuais e sócio-culturais significativas e representativas;
- criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção lingüística, social e significativa mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive;
- proporcionar o conhecimento de formas textuais e conteúdos, bem como dos processos pelos quais os gêneros são construídos;
- fazer com que o aluno use estratégias necessárias para replicar essas características na sua própria produção.

Tendo em mente os objetivos do planejamento pedagógico de implementação de gêneros em sala de aula, a autora sugere, ainda, aspectos que têm que ser contemplados pelas atividades a serem elaboradas a partir dos conteúdos já escolhidos.

Segundo Ramos (2004, p. 10), quatro são os aspectos que garantem a execução dos objetivos mencionados. O primeiro trata da “contextualização do texto”. De acordo com a autora, essa característica se concretiza a partir da discussão do seu “propósito, audiência, crenças, valores institucionais, etc.”, sendo que os traços lingüísticos devem ser enxergados pelas suas funções dentro do contexto.

O segundo, conforme Ramos (2004, p. 10) “é assegurar que as estruturas genéricas não sejam vistas como prescritivas, mas que permitam variações que advêm de fatores culturais, ideológicos e mesmo individuais.”

O terceiro refere-se à autenticidade e à adequação do gênero aos alunos (RAMOS, 2004). Segundo a autora, o professor precisa expor o aluno ao que circula no mundo real para que o aprendiz se familiarize e vivencie o gênero.

Com base em Vygotsky (1987/2000), o quarto e último aspecto é que “as atividades precisam garantir a adoção de procedimentos que facilitem e promovam a interação, já que esta é uma arma poderosa de aprendizagem.”

Como essa proposta visa a um seqüenciamento, Ramos (2004) propõe seu desenvolvimento em três fases: apresentação, detalhamento e aplicação.

De acordo com Ramos (2004, p. 11), a apresentação “visa tanto à criação de condições para que o gênero a ser trabalhado seja observado sob uma perspectiva ampla – sua contextualização [...], quanto à exploração de dois conceitos: *conscientização* e *familiarização*.” Segundo a autora, a conscientização diz respeito aos contextos de situação e de cultura; e a familiarização ao ângulo formal e pedagógico, respectivamente.

Para Ramos (2004, p. 11), a conscientização “evoca sensibilização, tomada de consciência, na medida em que evidencia aspectos do contexto de situação e de cultura. Já a familiarização “envolve a identificação do conhecimento de que o aluno já tem do gênero em

questão e, caso seja necessário, a disponibilização de acesso às informações necessárias que ele ainda não possui sobre determinado gênero.”

O detalhamento, segundo Ramos (2004, p. 13) “além de continuar contemplando a perspectiva mais ampla, aborda agora aspectos mais específicos.” Para a autora, esses aspectos referem-se à retórica dos textos e suas características léxico-gramaticais, o que permite aos aprendizes usar e vivenciar na prática esses componentes.

Para tanto, a autora pontua metas para esta fase (RAMOS, 2004, p. 13):

- fornecer condições satisfatórias para compreensão/produção geral e detalhada dos textos;
- explorar a função discursiva e os componentes léxico-gramaticais particulares ao gênero em pauta;
- compreender significados e a relação entre um texto e seu contexto de situação.

A terceira e última fase é considerada por Ramos (2004) a mais importante no seqüenciamento pedagógico, uma vez que se espera do aluno a consolidação de sua aprendizagem e apropriação do gênero em questão, a partir da articulação das duas fases anteriores. No entanto, Ramos (2004, p. 15) menciona ser uma fase de grande preocupação pedagógica, já que “muitas vezes as atividades de sala de aula são desenhadas para explorar componentes/itens específicos e isso acaba fragmentando o conhecimento.”

Pensando nesse possível problema, a autora propõe que essa fase seja concretizada em duas etapas: consolidação e apropriação. A primeira “visa a retomar a idéia e o conceito do todo”. A segunda “busca fazer a transferência do gênero para situações da vida real, ou seja, a produção efetiva deste pelo aluno (...) a fim de que possa ser ele mesmo um usuário competente” (RAMOS, 2004, p. 16). Baseando-se em Bhatia (1993, p. 16), a autora diz que nessa fase “o aluno precisará explorar esse conhecimento para poder alcançar eficácia e originalidade na sua própria produção, aprendendo a fazer isso, atento às possibilidades das regras e convenções genéricas” (RAMOS, 2004, p. 16).

A partir dessas colocações, considera-se que o trabalho com gêneros nas aulas de inglês proposto por Ramos (2004) prioriza a exploração do texto em três fases por meio de seqüenciação didática: a função social, o propósito comunicativo e a relação texto-contexto, com o objetivo de desenvolver um trabalho que forneça ao aluno, a partir do uso de uma língua específica em um contexto real de utilização, a possibilidade de construir o conhecimento lingüístico, genérico e social por meio de atividades socialmente relevantes.

Fundamentando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) para o ensino de língua portuguesa e nas “releituras didáticas” da teoria de Bakhtin (1992) feitas por Pesquisadores do Grupo de Genebra, Lopes-Rossi (2002 apud LOPES-ROSSI, 2005) propõe que o trabalho de leitura e produção escrita de gêneros discursivos seja feito a partir de projetos pedagógicos. Tal proposta partiu de trabalhos, os quais estavam sob a orientação da pesquisadora, desenvolvidos em escolas públicas e particulares, dos níveis fundamental, médio e superior, de várias cidades do Vale do Paraíba – São Paulo.

Embora seja uma proposta pedagógica para o ensino de língua portuguesa, os objetivos do projeto pedagógico pontuados pela autora, dialogam com a proposta de ensino-aprendizagem feita pelos PCN-EM (2002). Tal idéia de diálogo fica clara quando Lopes-Rossi (2002 apud LOPES-ROSSI, 2005, p. 80) menciona que

um dos méritos do trabalho pedagógico com gêneros discursivos, de acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, é o fato de proporcionar o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos.

No entanto, a autora diz que para tal meta se concretizar, o professor possui um papel crucial na execução do projeto, uma vez que é dele a responsabilidade de propiciar condições para que o aprendiz possa “apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situação de comunicação real” (LOPES-ROSSI, 2002 apud LOPES-ROSSI, 2005, p. 81). De acordo com a autora, a eficiência dessa execução é alcançada quando o

projeto pedagógico “visa ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social” (LOPES-ROSSI, 2002 apud LOPES-ROSSI, 2005, p. 81).

O projeto pedagógico para a leitura de gêneros deve levar em consideração a composição do gênero, o que faz o aluno perceber que o texto é planejado de acordo com a sua função social e seu propósito comunicativo (LOPES-ROSSI, 2002 apud LOPES-ROSSI, 2005). Para a autora, “isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 82).

Para o trabalho com projetos pedagógicos que visam à produção de textos, a finalidade a ser alcançada é a mesma dos trabalhos com leitura, já que aqueles pressupõem sempre “atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão” (LOPES-ROSSI, 2002 apud LOPES ROSSI, 2005, p. 82).

Para tanto, a autora propõe que o trabalho com projetos pedagógicos de leitura e produção escrita de gêneros discursivos seja feito em três módulos didáticos, os quais são subdivididos em seqüências, de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos (LOPES-ROSSI, 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005).

O primeiro módulo, o qual a autora chama de: leitura do gênero a ser produzido para conhecimento de suas propriedades discursivas, temáticas e composicionais, é iniciado a partir de uma leitura geral em que se espera respostas para certos tipos de perguntas, que segundo Lopes-Rossi (2003 apud LOPES-ROSSI, 2005, p. 84), podem mostrar “as condições de produção e de circulação de um gênero.” O objetivo desse módulo é fazer com que os alunos discutam, comentem e conheçam as condições de produção e circulação do gênero discursivo para o projeto a partir de vários exemplos (LOPES-ROSSI, 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005).

De acordo com Lopes-Rossi (2003 apud LOPES-ROSSI, 2005, p. 84), fundamentando-se nos Pesquisadores do Grupo de Genebra, as indagações são:

Quem escreve (em geral) esse gênero discursivo? Com que propósito? Onde? Quando? Como? Com base em que afirmações? Como o redator obtém as informações? Quem escreveu este texto que estou lendo? Quem lê esse gênero? Por que o faz? Onde o encontra? Que tipo de resposta pode dar ao texto? Que influência pode sofrer devido a essa leitura? Em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular na nossa sociedade?

Segundo Lopes-Rossi (2003 apud LOPES-ROSSI, 2005, p. 84),

esse nível de conhecimento do gênero discursivo permite uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos lingüísticos e não-lingüísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo, entre outros. São comentários que proporcionam aos alunos, ainda que de forma gradual, a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudo.

No entanto, Lopes-Rossi (2003 apud LOPES-ROSSI, 2005, p. 84) menciona a importância de se usar gêneros originais para que o aluno possa estar em contato com o portador daquele gênero, ou seja, o suporte em que o gênero circula na sociedade. De acordo com a autora, “a percepção dos aspectos discursivos do gênero permite entender melhor também sua organização textual.”

Além disso, Lopes-Rossi (2003 apud LOPES-ROSSI, 2005, p. 85) pontua a importância de levar o aluno a reconhecer: “a temática desenvolvida pelo gênero em questão; sua forma de organização; e sua composição geral, que inclui determinados elementos não-verbais. Ainda, deve-se observar que o suporte no qual o gênero circula também apresenta características determinadas.”

De acordo com a autora, as seqüências de atividades desenvolvidas ao longo desse primeiro módulo criam condições para o desenvolvimento da competência leitora do aprendiz e o prepara para a futura produção do gênero, no sentido de que o aluno saiba onde e como buscar informações necessárias para escrever (LOPES-ROSSI, 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005).

O segundo módulo didático, produção escrita, é aquele em que os alunos, além de obterem informações necessárias sobre o gênero, redigem-no, respeitando as características de produção em nossa sociedade (LOPES-ROSSI, 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005). De acordo com a autora, nessa fase, os aprendizes, com a mediação do professor, chegam a projetos interessantes, os quais foram avaliados de acordo “a viabilidade de certas produções, considerando as possibilidades de deslocamento dos alunos na cidade, as fontes de informação disponíveis, além do interesse do tema para o público-alvo” (LOPES-ROSSI, 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005, p.87).

Segundo a autora, os alunos são organizados em grupos porque isso favorece a interação, há troca de informações e de tarefas, principalmente se o gênero for complexo.

Nessa etapa, há a revisão colaborativa, uma vez que a opinião dos colegas e professores é importante no que diz respeito à organização textual e conteúdo da produção. De acordo com a autora, isso favorece o desenvolvimento da leitura crítica dos alunos. (LOPES-ROSSI, 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005).

A existência de mais revisões colaborativas nessa etapa é uma certeza, uma vez que não se espera a perfeição da primeira versão do texto (LOPES-ROSSI, 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005). A participação do professor nas revisões dos textos é previsível, principalmente no que diz respeito ao domínio da escrita: “o gramatical, de organização de parágrafos, de coesão textual, de adequação vocabular”. (LOPES-ROSSI, 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005, p. 88)

De acordo com Lopes-Rossi (2003 apud LOPES-ROSSI, 2005, p. 88), é nesta fase que o professor pode explorar “as dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise lingüística, em outros momentos da aula.”

O terceiro e último módulo, divulgação ao público, “requer algumas providências, como montar uma exposição ou distribuir os textos ao público-alvo” (LOPES-ROSSI, 2003

apud LOPES-ROSSI, 2005). Segundo a autora, é a fase em que sentimentos como emoção e orgulho são previstos entre os alunos, uma vez que esse é o momento em que encontram real função para o que produziram.

A proposta de leitura e produção de gêneros feita por Lopes-Rossi (2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005) prioriza a implementação de projetos pedagógicos os quais visam propiciar condições para que o aprendiz possa apropriar-se de aspectos discursivos e lingüísticos de diferentes gêneros em situações reais de circulação. Para tanto, a autora pontua que o projeto pedagógico deve acontecer em três módulos didáticos com suas respectivas seqüências didáticas de acordo com as necessidades dos alunos. O primeiro módulo enfatiza o estudo do aspecto político, histórico e social do texto. O segundo módulo trata da produção do gênero, em que os aprendizes redigem-no respeitando as características de produção em nossa sociedade. Nesse módulo, várias atividades podem ser feitas a partir de revisões colaborativas, as quais promovem a interação. O terceiro e último módulo diz respeito às condições como será circulado o gênero produzido pelos alunos.

“Como ensinar a expressão oral e escrita?”- Essa é a indagação que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 95-96), pesquisadores do Grupo de Genebra, fazem para responder as seguintes exigências para o ensino de língua francesa:

- permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória.
- centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- favorecer a elaboração de projetos de classe.

De acordo com Dolz et al (2004, p. 96), a proposta desenvolvida por eles “não pretende cobrir a totalidade do ensino de produção oral e escrita”, fundamentando-se no seguinte postulado:

É possível ensinar a escrever e a exprimir-se oralmente em situações públicas escolares e extra-escolares. Uma proposta como essa tem sentido quando se inscreve num ambiente escolar no qual múltiplas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que cada produção se transforme necessariamente, num objeto sistemático. Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Embora essa seja uma proposta de ensino de língua francesa como língua materna, o postulado mencionado dialoga com as metas das propostas de ensino de leitura e produção de gêneros textuais mencionadas neste trabalho. Além disso, dialoga com a proposta de ensino-aprendizagem de LE feita pelos PCN-EM (2002).

De acordo com os pesquisadores, o trabalho em sala de aula com gêneros textuais deve ser feito por meio de uma “seqüência didática”, a qual pode ser estruturada da seguinte forma: apresentação da situação; produção inicial; módulos e produção final (DOLZ ET AL, 2004).

Segundo Dolz et al (2004, p. 97) a seqüência didática “tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um (grifo dos autores) gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”, a qual é nova ou dificilmente dominável pelo aprendiz.

A apresentação da situação tem como objetivo “expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado verdadeiramente (grifo dos autores) na produção final” (DOLZ ET AL, 2004, p. 99). Segundo os pesquisadores, essa fase prepara, também, os alunos para a produção inicial, “que pode ser considerada uma primeira tentativa da realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos”. Sendo assim, essa primeira fase, “é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ ET AL, 2004, p. 99).

Para Dolz et al (2004), nesse momento do ensino, duas dimensões principais podem ser distinguidas: apresentar um problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. A primeira dimensão diz respeito a um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito proposto aos alunos de maneira clara, para que entendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; e qual é o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito. Para tanto, os alunos devem responder às seguintes questões: “Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?” (DOLZ ET AL, 2004, p. 100).

A segunda dimensão diz respeito aos conteúdos. Segundo Dolz et al (2004, p. 100), “na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar.”

De acordo com os pesquisadores, para que as atividades de aprendizagem se tornem interessantes e significativas, as seqüências didáticas devem ser realizadas por meio de projetos de classe, elaborados no decorrer dessa primeira fase (DOLZ ET AL, 2004).

Assim, segundo os autores, “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ ET AL, 2004, p. 100).

A produção inicial é a fase em que “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (DOLZ ET AL, 2004, p.101). Segundo os autores, essa fase mostra quais são as dificuldades que os alunos apresentam, o que já conhecem sobre o gênero e suas potencialidades. Para os autores, essa fase “constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema

comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites” (DOLZ ET AL, 2004, p.103).

O trabalho com os módulos diz respeito às dificuldades que os alunos apresentaram na produção inicial. Nessa fase, as dificuldades são trabalhadas por meio de instrumentos necessários que são oferecidos aos alunos para superar esses obstáculos que encontraram (DOLZ ET AL, 2004). Segundo os pesquisadores, “as atividades de produzir um texto oral ou escrito é, de certa maneira, decomposta, para abordar, um a um separadamente, seus diversos elementos” (DOLZ ET AL, 2004, p.103). Assim, os autores colocam três questões para abordar a decomposição e o trabalho sobre os problemas isolados: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar? 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular? 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (DOLZ ET AL, 2004, p.103).

Para responder a primeira pergunta, Dolz et al (2004) distinguem quatro níveis principais na produção de textos, os quais foram baseados nas abordagens da psicologia da linguagem: representação da situação de comunicação; elaboração dos conteúdos; planejamento do texto; realização do texto. Segundo os pesquisadores, trabalhando “problemas relativos a vários níveis de funcionamento, o aluno se depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente” (DOLZ ET AL, 2004, p.104)

No primeiro nível, representação da situação de comunicação, “o aluno deve aprender a fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua própria posição como autor ou locutor e do gênero visado (DOLZ ET AL, 2004, p.104.)

No segundo nível, elaboração dos conteúdos, trata do conhecimento das técnicas por parte do aluno para buscar, elaborar ou criar conteúdos (DOLZ ET AL, 2004).

No terceiro nível, planejamento do texto, o aluno deve estruturar o texto de acordo com o planejamento feito para atingir uma finalidade ou destinatário, levando em conta que cada gênero possui uma estrutura mais ou menos convencional (DOLZ ET AL, 2004).

No quarto e último nível, realização do texto, “os alunos devem escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever o seu texto” (DOLZ ET AL, 2004, p.104).

Para responder a segunda pergunta desta fase, Dolz et al (2004, p.105) dizem que para a “elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual, se faz necessário variar os modos de trabalho.” Segundo os pesquisadores, existem inúmeras atividades relacionadas à compreensão oral e escrita e produção oral e escrita que enobrece o trabalho em sala de aula. Para Dolz et al (2004, p. 105), “em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso.”

Para tratar dessa diversificação dos exercícios e atividades, Dolz et al (2004), dizem que há três categorias: as atividades de observação e de análise de textos; as tarefas simplificadas de produção de textos; a elaboração de uma linguagem comum.

No que diz respeito à primeira categoria, as atividades de observação e de análise de textos, “constituem o ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz da expressão, pois elas colocam em evidência certos aspectos do funcionamento textual” (DOLZ ET AL, 2004, p.105).

A segunda categoria, as tarefas simplificadas de produção de texto, pelo grau de dificuldade que apresentam, impondo ao aluno limites bastante difíceis, auxiliam-no na compreensão de certos erros de linguagem que, habitualmente comete (DOLZ ET AL, 2004). Segundo os autores, “o aluno pode, então, concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto” (DOLZ ET AL, 2004, p.105).

A terceira e última categoria, a elaboração de uma linguagem comum, oferece ao aluno a chance de “falar dos textos, comentá-los, criticá-los, melhorá-los, quer se trate de seus próprios textos ou dos de outrem” (DOLZ ET AL, 2004, p.105). Segundo os pesquisadores, esse tipo de atividade é feita ao longo de toda seqüência didática.

Ao realizar os módulos, “os alunos aprendem também a falar sobre o gênero abordado” (DOLZ ET AL, 2004, p.106). Essa é a resposta para a terceira pergunta desta fase, que segundo Dolz et al (2004, p. 106), “os alunos constroem progressivamente conhecimentos sobre o gênero, porque adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica (grifo dos autores), que será comum à classe e ao professor, e mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros.”

Para Dolz et al (2004, p.106), a aquisição desses elementos técnicos e regras sobre o gênero permite a comunicação entre todos, além de “favorecer uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento.”

A produção final pode então ser concretizada, dando ao aluno “a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos” (DOLZ ET AL, 2004, p.106).

De acordo com Dolz et al (2004), a seqüência didática é crucial para o trabalho com gêneros textuais em sala de aula, uma vez que permite aos alunos escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação. Segundo os pesquisadores, a seqüência didática pode ser estruturada da seguinte forma: apresentação da situação, em que a função social do gênero é explorada; produção inicial, que serve como um diagnóstico para o professor sobre os conhecimentos discursivos e lingüísticos que o aluno apresenta sobre um determinado gênero; os módulos, em que são trabalhados os aspectos discursivos e lingüísticos do gênero; e a produção final do gênero.

1.4 – GÊNERO TEXTUAL FOLDER TURÍSTICO

Embora existam inúmeras propostas de aplicação de leitura e produção de gêneros textuais (LOUSADA, 2007; RAMOS, 2004; DOLZ ET AL, 2004; LOPES-ROSSI, 2002 e 2003; CRISTÓVÃO, 2002), as quais, além de explicitar as fases essenciais para a sua consecução em sala de aula e a importância de se trabalhar textos no ensino de línguas, a literatura sobre a descrição lingüística dos mais variados gêneros é rara.

Para este trabalho, no que diz respeito à descrição do gênero folder turístico, apoiamos-nos em Karwoski e Brito (2003) e Karwoski (2005) e em nossa própria análise de textos diversos desse gênero. Do trabalho de Karwoski e Brito (2003) e Karwoski (2005), buscamos principalmente as definições do folder turístico e as contribuições desses autores quanto à caracterização geral desse gênero, o que se relaciona ao seu contexto de produção e circulação (LOUSADA, 2007 e CRISTÓVÃO, 2002).

Nossa própria análise, por sua vez, feita nos moldes sugeridos por Cristóvão (2002) e Lousada (2007), com base em Bronckart (1999), envolveu principalmente a capacidade de ação, a organização textual e as características lingüístico-discursivas do gênero.

Cristóvão (2002) menciona que a análise de textos deve ser feita em três planos: plano da situação de ação de linguagem, plano discursivo e plano das propriedades lingüístico-discursivas. Na mesma linha de pensamento, Lousada (2007) com base em Bronckart (1996), salienta que a análise textual de um gênero envolve que se leve em conta diferentes aspectos do texto, em relação a:

- seu contexto de produção e circulação;
- sua organização textual;
- seus aspectos lingüístico-discursivos.

O primeiro nível, segundo Lousada (2007, p. 36) “remete-se à situação de comunicação na qual o texto foi produzido.” Para a autora, o texto apresenta “um local (físico e social), um momento, um enunciador, um destinatário e o objetivo da interação.”

O segundo nível é a própria organização do texto, que segundo Lousada (2007, p. 36), “pode ser dividido em dois diferentes planos”. O primeiro plano diz respeito às “marcas da situação de comunicação na qual foi produzido (implicado) ou não (autônomo). Segundo a autora, esse detalhe é particularmente importante, pois nos informa “quando devemos nos colocar no texto, usando marcadores de pessoa, de tempo ou de espaço.”, sendo um aspecto crucial para ser ensinado aos alunos. O segundo plano trata dos diferentes tipos de seqüências nos textos, das quais, segundo Lousada (2007, p. 37) mesmo que estejam combinadas, há uma seqüência ou seqüências dominante(s). Segundo Bronckart (1997 apud LOUSADA, 2007, p. 37), “os tipos possíveis de seqüências são: narrativa; descritiva; descritiva de ações (ou injuntivas); explicativa; argumentativa; dialogal.”

O último nível de análise apresentado por Lousada (2007, p. 37) trata dos aspectos lingüísticos, que segundo a autora, “só adquirem sentido após a análise dos dois primeiros níveis, já que são uma decorrência deles.” Segundo Lousada (2007, p. 37) , “nesse nível, chamam-nos a atenção itens como a coesão textual, a coerência textual, as vozes, e as modalizações, que podem ser mais facilmente compreendidos através de noções como gramática, vocabulário, pronúncia, etc.”

Com base nessas considerações, podemos apresentar as características do folder de divulgação turística no seguinte quadro:

Quadro I: Caracterização do Gênero Textual Folder Turístico¹

| | |
|---------------------------------|--|
| Gênero | Folder de divulgação turística. |
| Objetivo | Informar o turista sobre pontos turísticos, locais para compra, gastronomia, atrativos culturais e naturais do município. |
| Plano textual global | * Como é o local; * O que o local oferece; * O que o turista pode fazer; * Relato histórico do local; * Presença de tabelas, mapas, imagens e fotografias. |
| Tipo de discurso e de seqüência | * Predominância de discurso interativo e discurso relato interativo e de seqüências narrativas e descritivas. |
| Coesão nominal | Uso de anáforas nominais e pronominais. |
| Coesão verbal | Predominância de Simple Present e modal CAN nas seqüências descritivas e Simple Past e Passive Voice nas seqüências narrativas. |
| Vozes | Vozes implícitas da secretaria de turismo da prefeitura e explícitas dos turistas. |
| Escolha lexical | Grande incidência de adjetivos. |

Discutimos a seguir essas características, organizando-as em três itens: definição e caracterização geral; organização textual; características lingüístico-discursivas:

1.4.1- DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO GERAL

Seguindo o estilo panfleto americano, o folder, também chamado de prospecto, surgiu como um artifício nos meios de comunicação para propaganda e ou realização de campanhas publicitárias (KARWOSKI e BRITO, 2003; KARWOSKI, 2005).

Mesmo sendo um seguimento do panfleto de estilo americano, o prospecto difere de tal gênero por algumas características específicas: “dobras, constituição de diversas semioses, linguagem verbal e não-verbal e estética tipográfica que chame a atenção do leitor” (KARWOSKI, 2005, p.1).

O enunciador de um texto do gênero folder de divulgação turística tem o papel social de publicitário (KARWOSKI, 2005), o qual tem como objetivo convencer o turista a ir até o

¹ Quadro baseado em CRISTÓVÃO, V.L.L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In DIONISIO, A.P. et al. Gêneros textuais & ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

local que é divulgado. Sendo assim, pressupõe-se que o conteúdo tratado seja sempre favorável ao local.

O lugar de publicação pode ser uma editora, uma vez que o folder “aparece em circunstâncias culturais mais complexas, evoluídas e, necessariamente, exige determinadas características e, de um modo mais moderno, um suporte tecnológico específico, como computador, impressora e softwares gráficos” (KARWOSKI, 2005, p.12 – grifo do autor). Para o autor, a tecnologia específica permite a produção rápida e em larga escala de acordo com a quantidade de sujeitos a serem atingidos na distribuição e circulação dos impressos.

O momento da produção não é revelado explicitamente; sabe-se que o período da produção pode ser calculado por meio de datas em que eventos são promovidos no local.

Os receptores são os turistas, que podem encontrar esse tipo de gênero em locais onde o comércio turístico se faz presente: aeroportos, agências de turismo e hotéis.

1.4.2 – ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

No folder de divulgação turística há predominância de **tabelas**, que podem ilustrar: datas de eventos no local, dimensões do local, pontos turísticos, dependências do local, lugares para entretenimento, entre outros; **mapas**, os quais têm a função de facilitar a locomoção do turista no local; **fotografias e figuras**, que no caso do folder que divulga uma cidade, revelam a intenção de divulgar a cidade e os pontos turísticos (KARWOSKI e BRITO, 2003).

Além dos recursos não-verbais, o folder de divulgação turística apresenta textos verbais que se caracterizam pelas seguintes partes:

1) Títulos e subtítulos que transmitem persuasão como:

| |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Ensenada...is more, discover.....Ensenada; • Ensenada – Live it! |
| <ul style="list-style-type: none"> • What you should know; • Welcome to Parliament Hill; • Discover the Hill Self-Guided Tour |
| <ul style="list-style-type: none"> • Morning to night, 365 days a year, there’s always something going on Downtown; • River to river, with a harbor in between, out of the past and into the future, sunrise to sunset, everyday and any day. • There’s no end to downtown New York; • Much has changed. Much remains the same; • Begin your visit where it all began; • There’s no end to the sights and sites, the views and vistas, the excitement and energy of Downtown new York. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Relax in the rainforest; • Intimate dining in our colonial restaurant; • Be cool by the pool & spa |

2) Contatos como: e-mail, site, telefone e fax

| |
|--|
| For more information: |
| Other information: enter in contact with: |
| For information about free special events – concerts, exhibits, performances of all kinds:.... |

3) Sequências textuais: narrativas e descritivas – a primeira acontece quando há o relato histórico sobre o local que está sendo divulgado. A segunda, para informar o turista sobre as vantagens oferecidas pelo local: localização, o que o local oferece, como é o local e o que o turista pode fazer.

1.4.3 – CARACTERÍSTICAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS

Nesta fase da análise, destacamos a presença de coesão nominal e verbal, vozes e predominância lexical no gênero em questão. Essas são unidades lingüísticas que caracterizam o texto verbal do folder de divulgação turística.

No que diz respeito à coesão nominal, há o predomínio de:

1) **anáforas nominais**:

| |
|--|
| “On November 11, 1955, thanks to the endeavors and efforts of the Redemptorist Fathers and bishops, NEW BASILICA was begun. It is the largest MARIAN SHRINE in the world, one of the BIGGEST CHURCHES anywhere.”, |
|--|

| |
|--|
| “ ENSENADA offers a unique adventure which combines the authentic flavor of Mexico (...) A peaceful cosmopolitan CITY with romantic past...” |
|--|

| |
|--|
| “Discover what makes PARLIAMENT HILL a unique place to visit. As you stroll along the HILL from ...” |
|--|

2) **anáforas pronominais**, com o intuito de se estabelecer retomadas, enfatizando o assunto tratado.

| |
|--|
| “ IT is the largest Marian shrine in the world, ONE of the biggest churches anywhere. In 1980, while still being constructed, John Paul second visited and blessed THIS magnificent temple, giving IT the title of a minor Basilica” |
|--|

| |
|--|
| Or take a boat tour, and see DOWNTOWN as the first settlers never imagined IT .” |
|--|

Quanto a coesão verbal, há o predomínio de:

- 1) **Simple Present** nas seqüências descritivas, com a finalidade de assistir o turista a visualizar o local, informando-o das vantagens de estar naquele lugar :

| |
|---|
| “tours ARE shorter and DO NOT GO to the senate and House of Commons chambers when they ARE in use; |
|---|

| |
|---|
| ; Your guide tour INCLUDES; an exhibit OFFERS you... |
|---|

| |
|--|
| “Ensenada OFFERS a unique adventure which COMBINES” |
|--|

| |
|---|
| “Another marine marvel IS the annual migration of the California Gray Whales....;” |
|---|

| |
|---|
| “It is Brazil’s greatest center for evangelizing people, through the pastoral care which the Redemptorist fathers OFFER .” |
|---|

2) **Modal Can**, com a finalidade de aumentar a proximidade entre leitor e escritor, dando-lhe a impressão de que tem a possibilidade de decidir o que fazer no local:

| |
|---|
| “you CAN OBTAIN same-day tickets....;” “you CAN ALSO VISIT the Parliament of Canada....;” |
|---|

| |
|--|
| “Those inclined toward more leisurely pursuits CAN PASS the time with sightseeing...” |
|--|

| |
|--|
| “You CAN’T GO hungry Downtown.” |
|--|

3) **Simple Past** para narrar fatos históricos do local, com o objetivo de manter uma seqüência de fatos ocorridos:

“With the passing of time, devotion to Our Lady of Aparecida **CONTINUED** to grow constantly. The number of pilgrims and visitors never **STOPPED** increasing; Custom House **WAS** popular for government buildings; See Downtown as the first settlers never **IMAGINED** it”.

“New York **WAS** the nation’s first capital and Federal Hall the site of George Washington’s first inauguration. Following the ceremonies, the new president **STROLLED UP** Broadway...”

São dois tipos de vozes que predominam no folder de divulgação turística:

- 1) **Vozes da secretaria de turismo da cidade**, que são expressas na **forma verbal do imperativo**, quando nos seus discursos persuasivos, tentam convencer o turista a fazer algo no local divulgado:

ENJOY a unique view of the city; **VISIT** the nerve centre of Canada’s government for the country’s first hundred years;

DISCOVER what makes Parliament Hill a unique place to visit; **SET** foot on the grounds where prime minister....; **BRING** your binocular; **DON’T MISS** the festive decoration....

- 2) **Vozes do turista**, que são expressas na **segunda pessoa do singular**, com o objetivo de tornar o leitor mais próximo e exclusivo:

YOUR guided tour includes offices restored.....;

according to the time and the day on which **YOU** choose to visit

YOU can dine in elegance.....

And keep **YOUR** eyes out for the.....

Há também a presença de muitos **adjetivos** modificando um único substantivo:

“The National Shrine of Our Lady of Aparecida is the largest, **MOST FREQUENTED MARIAN** Shrine in the world. It is **THE LARGEST** center for receiving pilgrims. It is Brazil’s **GREATEST** center for evangelizing people;”

“One of Ensenada’s **MOST SPECTACULAR NATURAL** wonder is “La Bufadora”; “

“ Tinaroo Lakes Motel is a **SINGLE LEVEL COUNTRY** resort (...)”

“ **A PEACEFUL COSMOPOLITAN** city with **ROMANTIC** past (...)”

Passamos a seguir, no Capítulo 2, a discutir os instrumentos e o método utilizados para a realização desta pesquisa, além do contexto e os seus participantes.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Este capítulo, no qual é discutida a metodologia utilizada para esta pesquisa, foi dividido em quatro partes: a abordagem metodológica, o contexto da pesquisa, os instrumentos e procedimentos de coleta de dados e os procedimentos de análise. A primeira parte discorre sobre a escolha da metodologia. A segunda parte descreve a unidade escolar onde aconteceu esta pesquisa, os participantes da mesma: este professor-pesquisador e os alunos participantes, a unidade didática utilizada no projeto pedagógico e o próprio projeto pedagógico. A terceira parte descreve os instrumentos e os procedimentos utilizados nesta pesquisa e a última parte discorre sobre como os dados desta pesquisa foram analisados.

2.1 – A ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta é uma pesquisa interventiva de colaboração² de base interpretativista (CAVALCANTI, 1991) que tem como objetivo observar como os alunos percebem as situações de aprendizagem de inglês com base no gênero textual folder turístico, e o que os alunos aprendem no que diz respeito à elaboração desse gênero, seguindo os pressupostos teóricos do PCN-LE (1998) e PCN-EM (2002), e as propostas de aplicação de leitura e produção de gêneros textuais (LOPES-ROSSI, 2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005; RAMOS, 2004 e DOLZ ET AL, 2005). Nesta pesquisa, foram documentados os eventos do dia-a-dia do processo de aprendizagem dos alunos, por meio de observação e participação deste professor-pesquisador (ERICKSON, 1986).

² Este termo será explicado posteriormente.

Segundo Erickson (1986), a pesquisa interpretativista preocupa-se com as escolhas e os significados feitos pelos participantes com o objetivo de melhorar o sistema educacional. Para o autor, esse tipo de trabalho é realizado a partir de observações feitas em um cenário real, no caso a sala de aula, verificando as ações feitas pelos participantes desse contexto.

Para a pesquisa etnográfica em sala de aula que visa o estudo de uma segunda língua, Cançado (1994) pontua a importância de não se estabelecer paradigmas pré-determinados durante a observação, ou seja, não se pode esperar que o pesquisador etnográfico use “códigos pré-determinados” (CANÇADO, 1994, p. 54). Para Erickson (1986), o pesquisador interpretativista deve ser surpreendentemente reflexivo e um observador bem cuidadoso e detalhado em notar e descrever as situações do dia-a-dia no cenário pesquisado, em uma tentativa de constatar os significados das ações de vários pontos de vista dos pesquisados. Erickson (1986) pontua que as categorias específicas não são previamente determinadas para a observação do cenário de pesquisa. No entanto, o autor diz que o pesquisador etnográfico sempre encontra uma fundamentação teórica de investigação de pesquisa antes de participar do estudo. Para tanto, Van Lier (1988, p. 70 apud CANÇADO, 1994, P. 57) ressalta que,

tal neutralidade, entre o pesquisador e os atores do cenário, não é a única inteiramente possível; nenhuma observação pode ser despojada de pré-visões ou pré-conceitos. Esse paradoxo, inerente a todas as pesquisas sociais, pode causar conflitos. Entretanto, aderindo-se aos princípios êmicos e holísticos e a uma estrutura explícita de referência, pode-se garantir uma certa isenção, já que não podemos alcançar uma certa neutralidade.

No que diz respeito ao processo de aprendizagem, Moita Lopes (1994) menciona que a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico visa à observação de fatos ocorridos em sala de aula para uma melhor compreensão de como os processos interacionais entre alunos e professores corroboram a construção do conhecimento, e de como a co-participação social influencia o sucesso da aprendizagem e oportuniza o direito de agir em um mundo social. Fundamentando-se em Flanders (1970) e Moskowitz (1976), Moita-Lopes (1996) menciona que o pesquisador etnográfico estabelece categorias a partir da observação do comportamento

de professores e alunos quando em ação na sala de aula. O autor define esse tipo de investigação como “uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária dos participantes sociais (professores e alunos) na sala de aula de línguas na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas” (MOITA-LOPES, 1996, p. 88).

O pesquisador menciona que esse tipo de inquirição “interessa-se pelo estudo dos processos sociointeracionais enquanto elementos geradores da construção do conhecimento, isto é, da cognição” (MOITA-LOPES, 1996, p. 88), nos quais alunos e professores (atores reais) interagem na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem. Segundo o autor, “na posição interpretativista, não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (MOITA-LOPES, 1994, p. 331).

Erickson (1986) sugere a existência de duas fontes para se conseguir um corpus para a pesquisa interpretativista: olhar e perguntar. Segundo o autor, “olhar se refere a várias técnicas de observação existentes, como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo (e subseqüentes transcrições). Perguntar refere-se à utilização de questionários, entrevistas, diários de professor, diários de alunos, estudo de documentos, etc.”

Para se conseguir o corpus para esse tipo de pesquisa, Cançado (1994) menciona a necessidade de se estabelecer uma imagem de confiança entre o pesquisador, o professor e os alunos.

Cavalcanti (1991) refere-se à pesquisa interpretativista como empírica. Segundo a autora, esse tipo de pesquisa pode ser observacional, ou seja, pesquisa-ação, ou interventiva – pesquisa em que o professor é o próprio pesquisador. Sendo assim, a relação de confiança mencionada por Cançado (1994), que deve ser estabelecida entre pesquisador, professor e alunos, reduz-se a professor-pesquisador e alunos.

Segundo Erickson (1986, p. 121), “no campo de pesquisa, indução e dedução estão em constante diálogo.” Como resultado disso, Erickson (1986) diz que mudanças podem ocorrer no campo de pesquisa devido às interferências do pesquisador, havendo uma reconstrução no campo de pesquisa em resposta às mudanças feitas pelas percepções e entendimentos do pesquisador dos eventos e suas organizações durante o tempo em que passa no campo de pesquisa.

Pelo fato de a pesquisa ter sido efetivada em um contexto real em que os participantes, os alunos e este professor-pesquisador foram os atores (MOITA-LOPES, 1996), a escolha pelo estudo interventivo com base interpretativista (CAVALCANTI, 1991) foi relevante por fornecer sustentação teórica e permitir que se observassem as reações dos aprendizes no que diz respeito à aprendizagem da elaboração do gênero textual folder turístico.

2.2 – O CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção do capítulo, apresento a descrição da escola onde este trabalho foi realizado, dos seus participantes, da unidade didática e do projeto pedagógico.

2.2.1 – A UNIDADE ESCOLAR

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de uma cidade do Vale do Paraíba, São Paulo. A unidade escolar (doravante UE) está situada na área urbana central do município, sendo de fácil acesso para os alunos. Mesmo os alunos que vêm de áreas mais distantes têm facilidade em chegar à escola, uma vez que o município oferece transporte gratuito a esses alunos.

Além dos jovens da própria cidade, a UE também ampara alunos de cidades circunvizinhas, porém, esses são minoria.

A instituição possui 970 alunos divididos em: dez classes de Ensino Médio no período da manhã, seis classes de Ensino Fundamental e quatro de Ensino Médio no período da tarde e seis classes de Ensino Médio no período noturno.

A UE é relativamente antiga, já que foi inaugurada em 1966. No entanto, passou por uma reforma física no ano de 2005, adequando-se para receber deficientes físicos e deficientes visuais.

A escola possui um prédio composto de 10 salas de aula, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática com 10 computadores, inspetoria, diretoria, sala da coordenação, secretaria, banheiros para professores e alunos, quadra poliesportiva coberta, academia de musculação e vestiário para os alunos, além de refeitório e um amplo pátio.

A escola conta com 35 professores, sendo que três deles ensinam Língua Inglesa nos períodos da manhã, tarde e noite. Um deles é este professor-pesquisador, que leciona no período da manhã e tarde. No entanto, o meu contato com os outros professores é relativamente pequeno, uma vez que os encontros acontecem na entrada e saída de aulas. Quando, nas reuniões de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), a coordenadora fornece espaço para conversarmos em áreas, verificamos o andamento dos projetos e do plano de aula estabelecido no começo do ano no planejamento pedagógico.

2.2.2 – OS PARTICIPANTES

Participaram deste estudo, este professor-pesquisador e uma 1ª série do Ensino Médio, que serão descritos a seguir.

2.2.2.1 – O PROFESSOR

O professor-pesquisador, 29 anos de idade, é mestrando em Linguística Aplicada no Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté (UNITAU), e licenciado em Letras, Inglês-Português (língua e literatura) pelas Faculdades Integradas Teresa D'Ávila (FATEA). Leciona Língua Inglesa há nove anos. O trabalho como professor teve início em uma escola de imersão onde estudou inglês e ensinou o idioma nos níveis básico, intermediário e avançado durante 5 anos. Nesse mesmo período, lecionou o idioma em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Depois de dois anos sem formação pedagógica, começou seus estudos no curso de Letras, uma vez que a escola onde trabalhava necessitava de um professor licenciado; ainda lecionando inglês na escola de imersão, passou a ser, também, diretor pedagógico da mesma instituição, cargo no qual ficou durante 1 ano.

No ano de 2004, ingressou na rede Pública Estadual como titular de cargo efetivo de Língua Estrangeira Moderna, onde trabalha até hoje.

O que o motivou a procurar o curso de Mestrado em Linguística Aplicada foi a percepção da falta de interesse por parte dos alunos pelo aprendizado da LE no contexto escolar, em especial na rede pública, onde a disciplina Inglês é considerada pelos aprendizes como inútil, uma vez que, segundo os próprios aprendizes, eles “não aprendem nada”.

2.2.2.2 – OS ALUNOS

O grupo focal para esta pesquisa foi uma turma de 1º ano do Ensino Médio para a qual lecionei no período da manhã, no ano de 2006. Essa turma contou com 44 alunos frequentes, embora somente 41 deles participaram da pesquisa. A turma foi escolhida porque foi formada

por alunos que vieram de diferentes escolas, e nunca tinham tido contato com este professor-pesquisador.

A turma tinha duas aulas de inglês semanais, na segunda-feira e quinta-feira, com duração de 50 minutos cada uma delas.

Mesmo sendo alunos novos na escola, essa turma é tida pelos professores como uma classe disciplinada, participativa e responsável com suas atividades de aprendizagem. Por serem novos na escola, como já mencionado, os alunos não se agrupam em “panelinhas”, como é observado nas outras classes desta UE, e mostram-se unidos quando têm que tomar alguma decisão.

A sala de aula é ampla, limpa e arejada, como todas as outras da escola. Ela é a segunda de um corredor de oito salas, ficando próxima à biblioteca, à secretaria e à entrada da UE.

2.2.3 – A UNIDADE DIDÁTICA

Para a construção da unidade didática, como já dissemos, fundamentamo-nos nas propostas de leitura e produção de gêneros de Lopes-Rossi (2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005), Ramos (2004) e Dolz et al (2004).

A seguir, apresento um quadro com as etapas utilizadas de cada uma das propostas para a elaboração da unidade didática:

| | | |
|--------|-------------|--|
| UNIT 1 | Atividade 1 | Lopes-Rossi (módulo 1); Dolz et al (apresentação da situação) Ramos (apresentação) |
| | Atividade 2 | Lopes-Rossi (módulo 1); Dolz et al (apresentação da situação) Ramos (apresentação) |
| UNIT 2 | Atividade 1 | Ramos (detalhamento) |
| | Atividade 2 | Ramos (detalhamento) |
| | Atividade 3 | Ramos (detalhamento) |
| | Atividade 4 | Ramos (detalhamento) |
| | Atividade 5 | Ramos (detalhamento) |
| | Atividade 6 | Dolz et al (produção inicial) |
| UNIT 3 | Atividade 1 | Lopes-Rossi (módulo 2); Ramos (aplicação); Dolz et al (módulos) |
| | Atividade 2 | Lopes-Rossi (módulo 2); Ramos (aplicação); Dolz et al (módulos) |
| | Atividade 3 | Lopes-Rossi (módulo 2); Ramos (aplicação); Dolz et al (módulos) |
| | Atividade 4 | Lopes-Rossi (módulo 2); Ramos (aplicação); Dolz et al (módulos) |
| | Atividade 5 | Lopes-Rossi (módulo 2); Ramos (aplicação); Dolz et al (módulos) |
| | Atividade 6 | Lopes-Rossi (módulo 2); Ramos (aplicação); Dolz et al (módulos) |
| | Atividade 7 | Lopes-Rossi (módulo 2); Ramos (aplicação); Dolz et al (módulos) |
| UNIT 4 | Atividade 1 | Dolz et al (produção final); Ramos (aplicação) |

2.2.4 – O PROJETO PEDAGÓGICO

O projeto pedagógico aconteceu do dia 06 de março de 2006 a 22 de maio de 2006, sendo que houve dias em que não foi aplicado devido a atividades programadas pela escola e feriados.

Foi iniciado o projeto com a apresentação do papel político, histórico e cultural do folder turístico. Nesse momento, a intenção era de promover uma discussão junto aos alunos sobre a função social do gênero textual, no entanto, sem que tivessem o contato direto com o gênero em questão. O objetivo dessa aula era de verificar o que os alunos já conheciam sobre o papel político, histórico e cultural do folder turístico.

Após isso, continuamos com o estudo da função social desse gênero textual, mas nesse momento, os alunos tiveram contato com vários modelos do gênero. Em um primeiro momento, os aprendizes foram expostos a fôlderes turísticos escritos em LM, depois a modelos escritos em inglês. Foram levados aos alunos, fôlderes de diferentes locais do país e do mundo, e ao mesmo tempo esses modelos foram exibidos em retro-projetor para que os auxiliassem mais na visualização. Os objetivos dessa aula eram de promover a discussão junto

aos alunos sobre a função social do gênero em estudo; instigá-los a comparar semelhanças e diferenças entre os diversos modelos apresentados tanto em LM quanto em LE; e conscientizá-los de que elaborariam um folder turístico da própria cidade, em inglês.

Nesses dois dias em que o papel político, histórico e cultural do gênero textual foi explorado, este professor-pesquisador utilizou a LM, sendo essa a primeira vez que os aprendizes tiveram aulas ministradas em LM.

Uma semana depois, iniciamos o estudo dos elementos discursivos do folder turístico. Nesse momento, os alunos identificaram quais eram os elementos composicionais do gênero a partir de um modelo, em inglês, de um dos pontos turísticos da própria cidade. Além de reconhecerem as partes que compõem o gênero, o objetivo era de que os aprendizes compreendessem o porquê e o para quê de o publicitário utilizar tais elementos para criar um folder turístico. E ainda puderam fazer uma comparação entre o folder que estavam estudando com aqueles que já haviam estudado.

Nas duas semanas seguintes, estudamos os tipos de seqüências textuais que compõem o folder turístico, e também, a partir de um modelo, em inglês, de um dos pontos turísticos da própria cidade. Primeiramente, os alunos tiveram um dos textos do folder com seus parágrafos todos fora de ordem para que os organizassem e identificassem que tipo de seqüência textual era aquela. Nesse momento, estudamos a seqüência textual narrativa, e os aprendizes verificaram entre si como descobriram que se tratava de uma seqüência narrativa e como fizeram para colocá-la em ordem, além de o porquê e o para quê da utilização desse tipo de seqüência no folder turístico. Depois, os aprendizes foram expostos a outros dois textos do mesmo folder, e por meio de uma atividade semelhante à anterior, identificaram a seqüência textual abordada nesse momento. Estávamos estudando a seqüência textual descritiva, que foi apresentada aos alunos sem nenhuma modificação, mas deveriam reconhecer quais eram as seqüências de informações que elas traziam. Como na atividade anterior, o objetivo era de que

os aprendizes verificassem entre si como haviam descoberto que se tratava de uma seqüência descritiva e como haviam feito para colocar as informações em ordem, além de o porquê e o para quê da utilização desse tipo de seqüência no folder turístico.

Após três semanas, aconteceu o estudo dos elementos lingüístico-discursivos do folder turístico e, conseqüentemente, a produção progressiva do folder turístico.

Nas duas primeiras semanas em que o foco era os elementos lingüístico-discursivos, trabalhamos com a coesão nominal, o que envolveu o estudo de anáforas nominais e pronominais. Primeiramente, as anáforas nominais foram trabalhadas a partir das seqüências textuais que já havíamos estudado anteriormente. O objetivo principal desse estudo era que os alunos reconhecessem um vocabulário pertencente à própria cidade para a utilização em suas próprias produções, e verificassem como é o processo de coesão nominal por meio de anáforas nominais de textos em Língua Inglesa. Além disso, identificariam o porquê e o para quê daquele processo anafórico no texto. Depois, a coesão pronominal foi trabalhada com o mesmo propósito: o reconhecimento do porquê e o para quê de tal processo anafórico no texto para a utilização em suas próprias produções.

Após isso, iniciamos o estudo de possíveis adjetivos que podem ser utilizados para descrever um local a ser divulgado em um folder turístico. Além disso, vimos qual é o papel do verbo “to be” na construção de frases que caracterizam o local e em frases que mostram a localização. O objetivo desses estudos era de reconhecer o papel desses elementos lingüístico-discursivos dentro de uma seqüência descritiva de um folder turístico. Naquele momento, foi requisitado aos alunos que iniciassem a produção de uma seqüência descritiva para seus fôlderes. Os alunos deveriam utilizar como suporte para os seus textos tudo o que já haviam estudado, ou seja, deveriam levar em consideração a função social, os elementos discursivos e os elementos lingüístico-discursivos. Sugeri aos aprendizes que fizessem direto em inglês; no

entanto, alguns grupos preferiram escrever em português primeiro, para depois traduzirem para o inglês.

Nas últimas três semanas em que aconteceu o projeto pedagógico, a coesão verbal foi o foco do nosso trabalho. Como os alunos haviam iniciado a produção da seqüência descritiva de seus fôlderes, iniciamos o estudo do “Simple Present Tense”, uma vez que o objetivo era que os aprendizes reconhecessem a função desse tempo verbal dentro dessa seqüência textual no folder turístico, além de terem subsídios para construírem os próprios textos. Foi nesse momento que os alunos finalizaram sua seqüências descritivas.

Para finalizar a produção das seqüências textuais que compõem o folder, iniciamos o estudo do “Simple Past Tense” para que os alunos reconhecessem a função dessa conjugação verbal dentro dessa seqüência textual no folder turístico, além de terem subsídios para construírem os próprios textos. Do mesmo modo, sugeri que os alunos escrevessem a seqüência narrativa de seus fôlderes levando em consideração os mesmos elementos mencionados para a elaboração da seqüência descritiva.

Na última semana do trabalho, estudamos alguns conectivos que podem fazer parte de uma seqüência narrativa de um folder turístico, para que os alunos pudessem finalizar seus textos. Naquele momento, pedi que fossem até os pontos turísticos sobre os quais estavam escrevendo para verificarem se estavam passando a informação correta em seus textos, e para tirarem algumas fotografias dos locais para colocarem nos fôlderes.

Finalmente, os alunos foram para o laboratório de informática, e com o auxílio do software “Publisher”, construíram seus fôlderes.

A seguir apresento um quadro com um resumo do projeto pedagógico:

| DATAS | ASSUNTO ABORDADO |
|-----------------------------|------------------------------------|
| 06/03 | Função social do gênero |
| 09/03 | Função social do gênero |
| 13/03 | Elementos composicionais do gênero |
| 16/03, 20/03 e 23/03 | Seqüências textuais do gênero |
| 27/03, 30/03, 03/04 e 10/04 | Coesão nominal |
| 17/04 e 27/04 | Adjetivos e o verbo “to be” |
| 04/05, 08/05 e 11/05 | Coesão verbal |
| 15/05 e 18/05 | Conectivos |
| 22/05 | Produção final |

2.3 – INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para esta pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos: questionários respondidos pelos alunos, gravações em áudio e produções do gênero textual folder turístico.

Os dados foram coletados no início do primeiro semestre de 2006, no período de 6 de março a 22 de maio, quando terminei o projeto de leitura e produção do gênero textual folder turístico. A coleta de dados aconteceu em um período de 12 semanas, sendo que em cada semana havia 2 aulas de 50 minutos cada. Nesse período, os alunos não tiveram quatro aulas devido aos feriados nacional e municipal (Semana Santa, Festa de São Benedito, Gincana de São Benedito e 1º de Maio) e em duas delas foram realizadas duas avaliações: mensal e bimestral.

A seguir, pontuo cada um dos instrumentos mencionados e os procedimentos de coleta.

2.3.1 – QUESTIONÁRIOS

Foram aplicados 11 questionários elaborados por mim para levantar percepções dos alunos sobre a aprendizagem de inglês dos alunos, suas possíveis dificuldades e o papel da

LM no processo da aprendizagem, sendo que somente um deles foi respondido em grupo a pedido dos próprios alunos. As perguntas presentes neles eram abertas. Todos os 41 alunos responderam aos questionários.

Apresento, a seguir, um quadro com as datas e aulas em que os alunos responderam aos questionários:

| MÊS | SEMANA | DIAS |
|------------|---------------|------------------------|
| Março | Semana 1 | 06 e 09 |
| | Semana 2 | 13 e 16 |
| | Semana 3 | 20 e 23 |
| | Semana 4 | 27 |
| Abril | Semana 1 | 30 |
| | Semana 2 | Não houve questionário |
| | Semana 3 | 17 |
| | Semana 4 | 27 |
| Maio | Semana 4 | 22 |

2.3.2 – GRAVAÇÕES EM ÁUDIO

As gravações em áudio foram feitas em sala de aula durante a aplicação da unidade didática elaborada a partir de propostas de aplicação de leitura e produção de gêneros textuais (LOPES-ROSSI, 2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005; RAMOS, 2004 e DOLZ ET AL, 2004). Ao todo foram gravadas 14 aulas. Antes de iniciar as gravações, conversei com os alunos e expliquei como funcionariam as aulas com a gravação. Não houve problemas de inibição ou constrangimento por parte dos alunos. Nessas gravações, eu procurava coletar os questionamentos dos alunos e as discussões entre professor e alunos sobre o assunto questionado. Assim, quando os alunos estavam realizando as atividades propostas por mim, eu andava entre eles com o gravador desligado. Quando algum aluno apresentava alguma dúvida, eu ligava o gravador e coletava o seu questionamento e as conseqüentes discussões que eu

implantava no grupo para resolver a sua dúvida. Tal procedimento de coleta foi feito porque havia 9 grupos em uma sala de 44 alunos, e como a pesquisa tem como objetivo observar os alunos de uma série, não poderia restringir as gravações somente a um grupo.

A seguir, apresento um quadro com as datas em que aconteceram as gravações em áudio:

| MÊS | SEMANA | DIAS |
|-------|----------|---------|
| Março | Semana 1 | 6 |
| | Semana 2 | 16 |
| | Semana 3 | 20 e 23 |
| | Semana 4 | 27 e 30 |
| Abril | Semana 1 | 3 |
| | Semana 2 | 10 |
| | Semana 3 | 17 |
| | Semana 4 | 27 |
| Maio | Semana 1 | 4 |
| | Semana 2 | 8 e 11 |
| | Semana 3 | 15 |

2.3.3 – PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS ALUNOS

Foi requisitada como produção final, a elaboração de um folder turístico. Para tanto, todos os alunos tiveram auxílio tecnológico. Isso foi possível porque este professor-pesquisador levou os alunos ao laboratório de informática da UE, cujos computadores possuíam o software “Publisher”.

2.4 – OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Nesta parte do capítulo apresento os procedimentos de análise e interpretação dos dados coletados para esta pesquisa, que foram: as respostas aos questionários

respondidos pelos alunos, os textos das gravações em áudio e as produções textuais do folder turístico.

O primeiro passo foi organizar os questionários em uma pasta em ordem cronológica à medida que os alunos os respondiam. Nesse mesmo período, ao mesmo tempo em que as aulas eram gravadas, as transcrições das mesmas eram feitas por este professor-pesquisador, como sugere Erickson (1986) ao dizer que é importante transcrever logo em seguida, pois é mais fácil lembrar de detalhes adicionais que não foram captados pela gravação. Segundo o estudioso, é importante que o próprio pesquisador transcreva pelo mesmo motivo, e porque ele pode ter “insights” de interpretação à medida que transcreve.

O segundo passo, conforme Erickson (1986), foi fazer asserções a respeito dos questionários respondidos pelos alunos que foram constantemente analisados em busca de confirmação, de acordo com os novos dados que surgiam. Dessa forma, conforme esse procedimento, apareciam categorias que eram constantemente revistas. Essas categorias foram analisadas e agrupadas novamente de acordo com o significado comum que apresentavam, e pelas escolhas lingüísticas feitas pelos aprendizes tais como: linguagem avaliativa, verbos, substantivos referentes ao local que escreveram sobre, intensificadores, entre outros, a fim de buscar um modelo que mostrasse as percepções dos alunos ao processo de aprendizagem de inglês com base no gênero textual folder turístico. Nesse mesmo momento, as transcrições eram analisadas à procura de confirmações que corroborassem as categorias encontradas. Desse modo, as gravações em áudio foram um instrumento primordial de análise para que se confrontassem os depoimentos e os questionamentos dos alunos com as impressões sobre o processo de aprendizagem.

Em uma análise detalhada das escolhas lingüísticas feitas pelos aprendizes, foi possível a identificação, em suas respostas, de três categorias sobre suas percepções sobre as situações de aprendizagem de que participaram: a interação ocorrida, o papel da LM e as dificuldades encontradas.

Dentro das categorias “interação” e “dificuldades”, os questionários que possibilitaram a observação foram aqueles aplicados nas 1^a, 2^a, 3^a e 4^a semanas de março, e nas 1^a, 2^a, 3^a e 4^a semanas de abril.

Já as percepções dos alunos sobre a categoria “papel da LM” foram coletadas nos questionários aplicados nas 1^a, 2^a, 3^a e 4^a semanas de março, 1^a semana de abril e 4^a semana de maio.

À medida que os dados dos questionários eram analisados, este professor-pesquisador buscava nas transcrições em áudio, elementos que pudessem corroborar as impressões dos alunos identificadas. Sendo assim, as gravações em áudio foram um importante instrumento para confrontar as discussões feitas pelos alunos com suas impressões sobre o processo de aprendizagem pelo qual passaram.

No que diz respeito às produções textuais dos alunos, foram analisados os fôlderes turístico feitos pelos aprendizes com base nos pressupostos teóricos de Lousada (2007) e Cristóvão (2002), e das contribuições teóricas sobre o gênero em estudo de Karwoski e Brito (2003) e Karwoski (2005) e os dados da própria análise nesta pesquisa.

Foram 9 produções feitas pelos alunos, as quais mostraram o que os alunos aprenderam em relação à elaboração do folder turístico. Foram observadas a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade lingüístico-discursiva (LOUSADA, 2007) de cada uma das produções.

A seguir, apresento dois quadros com um breve resumo das fases de coleta:

Quadro I: Processo de aprendizagem

| CATEGORIAS | QUESTIONÁRIOS | TRANSCRIÇÕES |
|--------------|---|--------------|
| Interação | 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a semanas de março. | 03 de abril. |
| | 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a semanas de abril. | |
| Dificuldades | 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a semanas de março. | 06 de março. |
| | 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a semanas de abril. | |
| Papel da LM | 1 ^a , 2 ^a , 3 ^a e 4 ^a semanas de março. | X |
| | 1 ^a semana de abril. | |
| | 4 ^a semana de maio. | |

Quadro II: Produção final

| | | |
|----------------|-----------------------------------|-------------|
| Produção Final | Capacidade de Ação | 9 produções |
| | Capacidade Discursiva | 9 produções |
| | Capacidade Lingüístico-discursiva | 9 produções |

Passamos a seguir, no Capítulo 3, a discutir os dados e os resultados desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, é feita a discussão dos dados desta pesquisa, buscando manter um constante diálogo com as perguntas de pesquisa e a fundamentação teórica.

Como dito anteriormente, este estudo tem como objetivo observar como uma proposta de aplicação de uma unidade didática envolvendo leitura e produção de gêneros textuais (LOPES-ROSSI, 2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005; RAMOS, 2004 e DOLZ ET AL, 2004) contribui para a aprendizagem de inglês de alunos de uma 1ª série do Ensino Médio. Para tanto, essa unidade didática foi construída com base no gênero textual folder turístico, e se fundamentou nos pressupostos teóricos de Lopes-Rossi (2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005); Ramos (2004) e Dolz et al (2004), considerando também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN-EM (BRASIL, 2002) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998). Sendo assim, este capítulo tem como objetivo discutir e interpretar os dados obtidos, respondendo às seguintes perguntas de pesquisa:

- 3) Como os alunos percebem as situações de aprendizagem de inglês com base no gênero textual folder turístico?
- 4) O que os alunos aprendem no que diz respeito à elaboração do folder turístico?

A interpretação e discussão dos dados é apresentada em duas seções. A primeira, sobre as percepções dos alunos sobre as situações de aprendizagem de que participaram, versa sobre os aspectos envolvidos em seu processo de aprendizagem e se divide em três partes, a saber: a interação, o papel da LM e as dificuldades. A segunda, por sua vez, refere-se à aprendizagem

do folder turístico feita pelos alunos e se divide em três partes: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade lingüístico-discursiva.

A seguir, apresento um quadro de como este capítulo está dividido:

| | |
|---|-----------------------------------|
| 1ª SEÇÃO – (3.1) – As situações de aprendizagem | A interação |
| | O papel da LM |
| | As dificuldades |
| 2ª SEÇÃO – (3.2) – A aprendizagem do folder turístico | Capacidade de ação |
| | Capacidade discursiva |
| | Capacidade lingüístico-discursiva |

3.1 – AS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Nesta seção, apresento a discussão e os resultados relacionados às percepções dos alunos, no que tange a: (1) a interação; (2) o papel da LM; e (3) suas próprias dificuldades.

3.1.1- A INTERAÇÃO

Os resultados sobre a interação propiciada pelas situações de aprendizagem, segundo as percepções dos alunos, podem ser discutidos em relação a três momentos.

Em um primeiro momento, segundo a opinião de alguns alunos, parece que o trabalho em grupo promoveu a interação e teve um papel fundamental no estudo da função social do folder turístico. É possível que a discussão das possíveis respostas em grupo permitiu que os alunos analisassem entre si diferentes opiniões e as confrontassem, tornando o trabalho mais agradável e rápido como mostram as seguintes respostas ao questionário:

| |
|--|
| A10: “Boa, porque o trabalho em grupo está sendo mais rápido. ” |
| A6: “Achei boa, porque foi em grupo e sendo em grupo podemos saber das opiniões dos nossos colegas. ” |
| A25: “Legal, porque o assunto da aula está legal e estudar em dupla é mais gostoso. ” |
| A2: “Muito boa, legal e interativa. ” |

De acordo com os PCN-LE (1998), a aprendizagem é vista como uma co-participação social, isto é, participação com alguém em contexto de situação na resolução de tarefas por meio da negociação de significados. Para Vygotsky (1934/2005), durante as negociações de significados que ocorrem nas interações sociais, os indivíduos constroem novos conceitos, que resultam da síntese entre os conhecimentos dos quais eles já dispunham e os novos conhecimentos.

Durante a discussão das atividades, alguns alunos mencionaram, em resposta ao questionário, que houve a presença do professor como um parceiro colaborador para ajudá-los, como pode se perceber nas respostas abaixo:

| |
|--|
| A37: “Muito boa, porque o professor explicou muito bem e consegui entender tudo.” |
| A38: “Muito legal, pois o professor trabalha junto com os alunos e assim fica mais fácil de trabalhar .” |

De acordo com essas respostas, a interação entre este professor-pesquisador e os alunos foi importante para a execução das atividades propostas.

Segundo os PCN-LE (1998), o processo de aprendizagem é caracterizado pela interação entre os significados ou conhecimento de mundo do parceiro colaborador (em sala de aula, o professor ou um colega) e os do aluno.

Ao que parece, a interação no momento da resolução das atividades promoveu também a reflexão. É possível que os alunos tenham precisado chegar a um consenso sobre as diferentes opiniões que surgiram no grupo, conforme sugere a seguinte resposta ao questionário:

| |
|--|
| A33: “Bem interessante, porque estudar em grupo é muito legal, mas na hora do raciocínio pesa um pouco, pois cada um tem uma idéia .” |
|--|

Segundo Vygotsky (1934/2005), no processo de aprendizagem, o aluno constrói conceitos em colaboração com o professor ou um colega. Isso significa que, ao solucionar algum obstáculo durante a aprendizagem, ele utiliza os meios fornecidos pelos seus parceiros nessa colaboração, dessa vez sozinho.

A partir dessa análise, pode-se dizer que a interação teve um papel crucial na aprendizagem nesse primeiro momento, uma vez que o trabalho em grupo possibilitou a interação entre os próprios alunos, os quais puderam refletir sobre a função social do folder a partir da discussão sobre as diferentes respostas que surgiam no grupo para cada indagação. Além disso, o papel deste professor-pesquisador como parceiro colaborador na resolução das tarefas parece ter possibilitado uma melhor compreensão das atividades propostas aos alunos.

Em um segundo momento, o trabalho em grupo e o papel deste professor-pesquisador como parceiro colaborador permaneceram sendo aspectos que auxiliaram os alunos na aprendizagem, durante a discussão das possíveis respostas que surgiam para as atividades. Ao que parece, este professor-pesquisador, no momento em que as respostas surgiam, utilizava conhecimentos científicos (VYGOTSKY, 1934/2005) sobre os elementos discursivos do folder turístico para completar os conhecimentos construídos pelos alunos (BRASIL, 1998) sobre os elementos discursivos do gênero em estudo.

Além da participação dos colegas e deste professor-pesquisador como parceiro colaborador na resolução das tarefas, o uso do dicionário e do próprio texto com o qual trabalharam foram fatores que facilitaram a (ou contribuíram para a) aprendizagem dos elementos discursivos do folder turístico nesse momento, como comprovam as seguintes respostas ao questionário:

| |
|--|
| A35:“Eu procurei em dicionário em casa e tentei me informar melhor.” |
| A9:“Em casa, procurei no dicionário as palavras que eu estava em dúvida.” |
| A11:“Para resolvê-las procuramos algumas palavras no dicionário. ” |
| A2:“Discutindo com os colegas e prestando atenção no que o texto dizia. ” |
| A40:“Tirei minhas dúvidas com colegas e em casa com o dicionário. ” |

Conforme os PCN-LE (1998), isso é possível porque no processo de construção de conhecimento, além da linguagem usada nas interações, os aprendizes podem utilizar elementos simbólicos para facilitar a aprendizagem.

Possivelmente os alunos tenham percebido que a interação facilitou a aprendizagem nessa etapa do projeto pedagógico. Fazer as tarefas em grupo promoveu a interação, principalmente na resolução das dificuldades que surgiam. A participação de parceiros colaboradores, ora os colegas e ora este professor-pesquisador, pode ter contribuído com a construção do conhecimento (VYGOTSKY, 1934/2005) sobre os elementos discursivos do folder turístico, uma vez que a linguagem e outros meios simbólicos (BRASIL, 1998) foram utilizados nesse momento da interação.

Em um terceiro momento, os resultados revelam que a interação foi um aspecto que promoveu a aceitação do processo pelos alunos. Possivelmente os alunos acreditam que a possibilidade de todos participarem torna a aula mais “interativa” e “dinâmica” nessa etapa do projeto pedagógico em que estudavam a capacidade lingüístico-discursiva (LOUSADA, 2007) do gênero, talvez porque o trabalho em grupo facilita a aprendizagem, como comprovam as seguintes respostas ao questionário:

| |
|---|
| A3: “ Legal , porque todos participaram .” |
| A6: “Eu achei muito boa , porque teve mais participação dos alunos .” |
| Grupo 3: “Aprendemos muito. Bem interativa .” |
| Grupo 10: “ Legal , pois está sendo muito gostoso trabalhar em grupo . Está sendo mais fácil aprender a matéria .” |
| A27: “ Boa , porque a aula hoje foi bem dinâmica .” |

Entretanto, os alunos não deixam claro como o trabalho em grupo facilita a aprendizagem, tornando-a dinâmica e interativa. É possível que o fato de o professor negociar com os alunos as possíveis respostas para as atividades propostas tenha possibilitado a participação da maioria dos alunos na discussão, como mostra o excerto da transcrição AU 03/04:

| |
|--|
| P: Por que esse pronome é subjetivo? |
| Grupo 11: porque ele está no singular. |
| P: o grupo 11 está falando que é porque eles estão no singular. Não, o objetivo também tem singular. Alguém tem outra aí porque é subjetivo? |
| Aluna: Por que está na coluna do subjetivo. |
| P: Mas olha na coluna do objetivo! |
| Aluno: Então, está no plural. |
| Aluno: Sor, sor!? |
| P: grupo 10? |
| Aluno: É porque é uma informação, por isso está subjetivo. |
| P: Não! Não é isso! Não é porque é uma informação e está subjetiva, não. |
| Aluna: por que é passado? |
| P: Também não é porque é passado ou presente. |

Conforme o trecho dessa transcrição sugere, parece que certas indagações como: por quê? e para quê? estabelecem oportunidades de discussão entre alunos, os quais podem opinar sobre determinados assuntos. De acordo com os PCN-LE (1998), a reflexão também tem um papel fundamental na construção do conhecimento.

Segundo Vygotsky (1934/2005), os alunos possuem conhecimentos espontâneos, ou seja, aqueles que adquiriram durante as experiências de vida. Durante a aprendizagem escolar, os alunos adquirem conceitos científicos, os quais se relacionam com os conceitos espontâneos, influenciando-se mutuamente, originando, assim, outros conhecimentos.

Esses resultados sugerem que o estudo da função dos elementos léxico-gramaticais dentro do gênero promoveu a reflexão entre os alunos, a qual segundo os PCN-LE (1998), possui um papel crucial na construção de novos conhecimentos.

3.1.2 – O PAPEL DA LM

Os resultados revelam que o papel da LM no processo de aprendizagem pode ser observado em três momentos.

Em um primeiro momento, em que foi proposta a discussão sobre o papel político, histórico e social do folder turístico, quando a aula foi ministrada em LM, os alunos afirmaram, em resposta ao questionário, que as atividades e as discussões em português facilitaram o processo de aprendizagem, como mostram as afirmações abaixo:

| |
|--|
| A3:“Foi bom porque ajuda no entendimento , fica um pouco mais fácil de entender .” |
| A23:“Melhor porque assim deu para entender melhor .” |
| A27:“Eu gostei da aula ter sido em português porque fica melhor de entender .” |
| A12:“Ótimo! Pois ficou mais fácil de entender . Não foi preciso traduzir nada.” |

Embora os alunos não revelem o porquê de acharem que a aula em português facilita a melhor compreensão da mesma, é possível que o fato de este professor-pesquisador ter usado a LM o tempo todo para discutir com os alunos a função social do gênero tenha sido o fator para esse melhor entendimento da aula. Tal interpretação é possível porque durante as aulas que antecederam a aplicação deste projeto pedagógico, o inglês foi o único instrumento de linguagem utilizado para a comunicação entre este professor-pesquisador e os alunos, como evidenciam as seguintes respostas ao questionário:

| |
|---|
| A7:“Ótima, porque ainda não sabemos falar em inglês, seria até uma covardia, né professor? ” |
| A30:“Muito legal. Porque em inglês é muito difícil de entender .” |
| A9:“Achei que foi bom porque eu tenho algumas dificuldades em inglês .” |
| A1:“Maravilhosa, porque eu tenho um pouco de dificuldade em inglês , então para mim português é melhor.” |

Sendo assim, pode se perceber que o uso da LM nesse momento, até então desprezada nas aulas de LE, auxiliou na compreensão do assunto tratado – o papel político, histórico e social do gênero textual folder turístico, como comprovam as seguintes respostas ao questionário:

| |
|--|
| A39:“Maravilhosa, porque facilita o entendimento da matéria .” |
| A21:“Bem melhor, eu pude entender melhor e esclarecer minhas dúvidas com mais facilidades.” |

| |
|---|
| A36:“Ótimo, pois em português fica mais fácil de esclarecer o que é um folder. ” |
|---|

Além disso, a LM como instrumento mediador da aprendizagem promoveu a interação entre este professor-pesquisador e os alunos, e até mesmo entre os próprios alunos, como revelam as seguintes respostas ao questionário:

| |
|---|
| A5:“Melhor. Mais fácil de entender e alguns não ficam com medo de se envolver na aula. ” |
|---|

| |
|---|
| A6:“Muito bom, pois assim nós entendemos melhor o que o professor quer nos dizer, e nos sentimos mais à vontade. ” |
|---|

| |
|---|
| A40:“Eu gostei da aula ter sido em português porque facilitou o diálogo entre professor e aluno. ” |
|---|

| |
|--|
| A22:“Eu gostei muito, porque é gostoso discutir as questões com os nossos colegas. E é muito gostoso responder perguntas com alternativas.” |
|--|

| |
|--|
| A41:“Em português pudemos expressar melhor os nossos conhecimentos. ” |
|--|

| |
|--|
| A13:“Boa, pois eu não precisei pronunciar nada em inglês, aliás, no que eu sou péssimo. ” |
|--|

Conforme as respostas acima, percebe-se que os alunos se sentem constrangidos por terem que se comunicar em inglês, e que o português facilitou essa comunicação com o professor-pesquisador e entre os alunos, permitindo que expressassem suas opiniões sobre a função social do folder turístico.

Somente um aluno apresentou restrições ao uso de LM no processo de aprendizagem da função social do folder turístico, conforme a resposta ao questionário:

| |
|---|
| A29:“Achei boa, mas prefiro em inglês, pois posso aprender mais. ” |
|---|

De acordo com a resposta, é possível dizer que o aluno acredita que estudar a função social do gênero textual folder turístico do modo em que as aulas eram ministradas antes da aplicação do deste projeto pedagógico teria um melhor aproveitamento no que diz respeito à aquisição de LE.

Aparentemente, a LM foi o instrumento mediador da aprendizagem da função social do gênero textual folder turístico, promovendo a interação entre os próprios alunos e entre professor e alunos, e facilitando a compreensão do assunto abordado nesse momento.

Somente um aluno rejeitou o uso da LM, como mostra a seguinte resposta ao questionário:

| |
|---|
| A13: “Regular porque a maioria da sala não gosta de inglês , então a aula sendo em português, o professor não pode reclamar de ninguém gostar da sua matéria. ” |
|---|

O fato de as aulas terem sido em português auxiliou na compreensão e expressão dos alunos que, até então, sentiam-se constrangidos por não conseguirem entender o que o professor dizia, e comunicarem entre si e com o professor. Ao que parece, a LM, nesse momento da aprendizagem, mostrou-se ser importante para os alunos no que diz respeito à realização das tarefas, nas quais foi possível criar contextos de compreensão.

Segundo os alunos, ao se depararem com a LM nesse momento, eles puderam compreender o assunto tratado: a identificação da função social do gênero textual folder turístico. Além disso, a LM foi relacionada como um auxílio na compreensão do papel social do folder turístico para a produção final desse gênero em LE, como comprovam os exemplos abaixo:

| |
|---|
| A3: “Bom, porque estamos entendendo melhor o assunto em português. ” |
|---|

| |
|---|
| A24: “Bom, assim dá para todos termos noção do que está sendo tratado apesar da aula ser de inglês.” |
|---|

| |
|---|
| A35: “Muito boa, porque tive uma grande chance de aprender completamente o que é folder e gostei muito.” |
|---|

Segundo os PCN-LE (1998), a linguagem tem papel mediador crucial na aprendizagem, ao se referir à mediação como uma “força catalisadora”, uma vez que, “até entre parceiros iguais (colegas em uma turma), o discurso oferece meios de aprendizagem

mais adequados do que aprendizagem solitária” (BRASIL, 1998, p. 41). Para o documento, o aluno utiliza com consciência crítica como as pessoas usam os conhecimentos (que nesse momento da aprendizagem do folder turístico foi o conhecimento de mundo) na construção social do significado.

Em um segundo momento, a maioria dos alunos mencionou, em resposta ao questionário, ter tido dificuldades para produzir textos em inglês, uma vez que desconheciam algumas palavras da LE. Nessa ocasião, parece que a LM teve um papel crucial na resolução dessas dificuldades, como sugerem as seguintes respostas:

| |
|---|
| A22:“Comecei a ver palavras que tem o mesmo som do português e consegui fazer.” |
| A34:“Para resolver, eu procurei relacionar as palavras em inglês, com as parecidas com o português para compreender melhor o texto.” |

Conforme essas respostas sugerem, é possível que esses alunos tenham utilizado palavras cognatas para compreender os textos em que deveriam reconhecer a função da coesão nominal e pronominal dentro das seqüências textuais. De acordo com Castro (2003), o processo de reflexão sobre a produção de LE acontece porque, em um primeiro momento da aprendizagem, os alunos utilizam a LM como um suporte no processo de aquisição da segunda língua.

Em um terceiro momento, ao que parece, os alunos acreditam que a LM teve um papel crucial como instrumento mediador da aprendizagem de LE com base no gênero textual folder turístico. A análise dos dados possibilitou observar quatro funções da LM utilizadas pelos alunos durante a aprendizagem de LE.

A primeira função, segundo os alunos, foi de facilitar a compreensão da aula, como sugerem as seguintes respostas:

| |
|--|
| A5:“As aulas em português têm a função de facilitar a compreensão dos alunos . Já é difícil ter que diferenciar textos narrativos, informativos em português, imagine em inglês.” |
| A12:“Na minha opinião, foi o principal, pois sem as aulas em português , nunca poderíamos construir um folder em inglês.” |

| |
|---|
| A7:“Muito interessante. Acho que se fosse tudo em inglês seria bem mais difícil. ” |
| A38:“Foi a melhor maneira do professor ensinar o inglês, pois ficou muito mais fácil. ” |
| A30:“Foi muito importante, porque dá mais para entender. ” |
| A15:“Boa. Com o português podemos e poderemos aprender mais fácil o inglês. Ajudou muito, tornou as situações difíceis em mais fáceis. ” |

De acordo com as respostas, os alunos acreditam que o português tenha facilitado a compreensão da aula, uma vez que no início do semestre, as aulas eram todas ministradas em inglês. Talvez o português não tenha só auxiliado na compreensão do que este professor-pesquisador explicava, como também apaziguado o estado de desconforto dos aprendizes nas aulas de inglês.

A segunda função da LM, de acordo com os alunos, foi a de auxiliá-los a compreender as atividades propostas nesse projeto pedagógico, como mostram as respostas seguintes:

| |
|--|
| A8:“Ajudou no melhor entendimento dos exercícios. ” |
| A16:“Para entender melhor as perguntas, para eu respondê-las em inglês. ” |
| A6:“Foi fundamental, pois ainda não estamos preparados para fazer todas atividades em inglês, e é por essa razão que necessitamos do português. ” |

Esses dados revelam que os alunos se apoiaram na LM para compreender o que as atividades da unidade didática pediam.

Além das instruções em LM, parece que o uso de palavras cognatas para a interpretação do texto foi o terceiro aspecto de apoio da LM para a aprendizagem de LE no processo, como comprovam as respostas ao questionário:

| |
|---|
| A14:“O papel do português foi muito importante porque algumas palavras em inglês nem precisei olhar no dicionário porque eram parecidas com palavras em português, e também antes de fazer em inglês tive que elaborar em português. ” |
| A31:“Nos ajudou a entender melhor o sentido das palavras para termos menos dificuldades na elaboração de um folder. ” |

A quarta e última função da LM para esse processo de aprendizagem de LE foi na construção dos textos do folder turístico, como evidenciam as seguintes respostas ao questionário:

| |
|---|
| A40:“Escrevemos corretamente os textos para depois passarmos para o inglês. ” |
| A26:“Praticamente em tudo, porque meu grupo escrevia o texto em português para depois escrever em inglês. ” |
| A24:“ Foi a base de toda a elaboração. ” |
| A13:“O português me ajudou na elaboração de textos, pois apesar de conhecer um pouco o inglês, não conheço bem suas regras gramaticais. ” |
| A11:“ Foi através do português que pude compreender melhor o inglês. Usar o português junto com o inglês é mais fácil, e tornou a elaboração do folder mais fácil. ” |

Esses resultados revelam que a LM teve papel crucial na mediação da aprendizagem de LE, seja ela na compreensão do que era falado durante a aula e dos exercícios escritos ou na elaboração dos textos por meio da tradução ou do uso de palavras cognatas. O que fica enfatizado é que a LM, em um primeiro momento da aprendizagem, foi um suporte no processo de aquisição da segunda língua (CASTRO, 2003), ou seja, a LM deu apoio à aprendizagem da LE, na medida em que os alunos apenas aprendiam novas formas lexicais, sintáticas e morfológicas para conceitos de que já dispunham (VAN DER VEER & VALSINER, 1991 apud CASTRO, 2003).

3.1.3 – AS DIFICULDADES

A análise dos dados revelou que as dificuldades encontradas pelos alunos durante o processo podem ser observadas em três momentos.

Em um primeiro momento, em resposta ao questionário, a maioria afirmou não ter tido nenhuma, como mostram os seguintes exemplos:

| |
|------------------------------|
| A1: “Não tive.” |
| A2: “Não achei dificuldade.” |
| A3: “Nenhuma.” |
| A4: “Nenhuma.” |

Embora os alunos não deixem claro o porquê de não terem tido problemas durante a aprendizagem da função social do folder turístico, percebe-se que o conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) sobre o gênero, a participação deste professor pesquisador como o parceiro colaborador (BRASIL, 1998) e a LM como o instrumento mediador da aprendizagem foram os aspectos que facilitaram a aprendizagem, como mostram as seguintes respostas ao questionário:

| |
|---|
| A2: “Nenhuma pele bom professor. ” |
| A34: “Acho que nenhuma, principalmente pele fato de a aula ser em português. ” |
| A17: “Não tive muitas dificuldades, apenas matei algumas curiosidades. ” |
| A22: “Quase não tive dificuldades, as perguntas eram fáceis de entender. ” |
| A37: “Não tive muita dificuldade porque o professor explicou bem. ” |
| A16: “Nenhuma. Achei muito simples. ” |

Conforme os alunos sugerem, é possível que o papel do professor como o parceiro colaborador na realização das tarefas (BRASIL, 1998) tenha sido um dos aspectos que contribuíram para que os alunos não tivessem dificuldades nesse momento. Segundo os alunos, a contribuição do professor na aprendizagem da função social do folder turístico foi durante a explicação, a qual pode ser aferida como o processo de aquisição de conhecimento científico. Segundo Vygotsky (1934/2005), durante o processo de aprendizagem os alunos são expostos a conhecimentos científicos que os relacionam com os conhecimentos espontâneos, criando novos conhecimentos.

Um outro aspecto que parece ter colaborado na aprendizagem dos alunos é o fato de que o conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) sobre o gênero considerava o posicionamento

do aprendiz na cultura, história e sociedade, o que permitiu o seu engajamento discursivo (BRASIL, 1998).

E finalmente, os dados também sugerem que a LM teve um papel crucial para a aprendizagem do folder turístico, uma vez que os alunos afirmam ter podido entender o assunto tratado na aula relacionando-o com a produção final do folder turístico em inglês. Segundo Vygotsky (1934/2005), a linguagem é o meio pelo qual as pessoas expressam significados quando interagem com outras.

Alguns alunos mencionaram, em resposta ao questionário, que uma das dificuldades encontradas nesse momento foi o fato de não saberem o que era um folder turístico, como mostramos nos exemplos abaixo:

| |
|--|
| A8: “Nunca ter contato com um folder.” |
| A1: “A dificuldade de saber o que era folder.” |
| A40: “Não saber no início o que era um folder turístico.” |
| A39: “Em saber o que é o folder.” |
| A35: “Em não saber direito o que é um folder.” |
| A32: “Não conhecer muito bem um folder turístico.” |
| A3: “ De entender assuntos abordados para o folder.” |

De acordo com esses dados, é possível dizer que a falta de conhecimento de mundo (BRASIL, 1998) sobre o folder turístico tenha sido um dos fatores que dificultaram o reconhecimento da função social do gênero em estudo. É possível que o folder turístico não faça parte do contexto histórico, político e econômico desses alunos, uma vez que durante a discussão sobre onde poderia ser encontrado esse gênero textual, diferentes veículos em que esse gênero não é encontrado, mas que possuem outros com a mesma finalidade como propagandas, o que é bem próximo, foram mencionados, como mostra o excerto da transcrição AU 06/03:

| |
|--|
| P: E aí!? O que vocês assinalaram? Onde podemos encontrar o folder turístico? |
| A1: Hotéis! |
| P: Beleza! |
| B1: Em agência de turismo, hotéis, aeroportos e nos outros a gente colocou feiras de turismo e internet! |
| P: Será que a gente encontra um folder turístico na internet? Nós vamos ver isso ainda! O que mais? Alguém colocou uma outra opção diferente do que já falaram? |
| C1: A gente colocou televisão. |
| P: televisão? Será? |
| C2: Comerciais sobre turismo! |

Ao que parece, os aprendizes confundiram o porquê e o para quê da existência do folder turístico na sociedade com outros tipos de gêneros relacionados à publicidade. Pode-se dizer que essa semelhança de propósito entre os gêneros relacionados à publicidade tenha dificultado na identificação do propósito político e social do folder turístico, como sugerem as respostas abaixo:

| |
|--|
| A5:“ Me confundi em algumas perguntas. Pareciam ser as mesmas, porém tinham respostas diferentes. ” |
| A28:“A dificuldade foi na pergunta D e E, porque complicou um pouco. Elas perguntaram para quê e por quê elas servem. ” |
| A11:“Tive dificuldade em diferenciar: por que esse folder foi escrito e para que foi escrito. ” |
| A36:“ Como a pergunta do exercício 2 letra E não soube responder. ” |
| A9:“Eu tive um pouco de dificuldade em identificar o porquê e para quê o folder foi escrito. ” |

No que diz respeito à elaboração do folder turístico, os aprendizes afirmaram, em resposta ao questionário, que tiveram dificuldades na organização das partes, como mostram as afirmações abaixo :

| |
|---|
| A23:“ Como montar. ” |
| A14:“ De como se faz a montagem. ” |

É possível que nesse momento da aprendizagem os alunos já estivessem associando a função social do folder turístico com as outras fases de estudo do gênero. Além disso, o fato de este professor-pesquisador ter explicado aos alunos o porquê e o para quê do estudo da função social do gênero em questão, pode ter instigado essa relação com as outras fases de estudo do gênero, como mostra o excerto da transcrição AU 06/03:

P: (...) o que vocês viram agora **é a função social do folder. Como eu vou montar um folder se eu não sei para que ele serve?! Como que eu ia chegar e falar: Gente , ó! Vocês vão fazer um folder em inglês pra mim!**

Somente um aluno mencionou em questionário o trabalho em grupo como uma dificuldade no processo de aprendizagem da função social do folder turístico:

A13: **“O trabalho em grupo. Gosto mais de atividades individuais. Fora isso, nada.”**

Conforme o dado sugere, o fato de ter que solucionar atividades em conjunto, para esse aluno, não tem tanta eficácia quanto fazer atividades individuais. No entanto, a maioria dos aprendizes afirmou que o trabalho em conjunto auxiliou na superação dos problemas que encontraram nesse momento da aprendizagem, como mostram as seguintes respostas ao questionário:

A5: **“Prestei atenção nas opiniões dos outros grupos e na explicação do professor.”**

A13: **“Conversei com o meu grupo.”**

A31: **“Para superar, eu prestei atenção nos colegas e no professor.”**

A28: **“Com a ajuda do professor e discutindo o assunto chegamos a uma conclusão.”**

A8: **“Para superá-las, eu discuti com o grupo.”**

A33: **“Tirei minhas dúvidas conversando sobre essa questão com o grupo.”**

A10: **“Vou estudar mais o folder.”**

Segundo alguns alunos, a ausência de um instrumento simbólico (BRASIL, 1998) – a unidade didática, uma vez que a esqueceram em casa, dificultou no processo de aprendizagem, como mostram os exemplos abaixo:

| |
|---------------------------|
| A20:“Não ter a apostila.” |
|---------------------------|

| |
|--------------------------------|
| A7:“Ainda não tenho apostila.” |
|--------------------------------|

Conforme os PCN-LE (1998), esse processo é, principalmente, mediado pela linguagem por meio da interação e por outros meios simbólicos, que nesse trabalho, por exemplo, é a utilização da unidade didática.

Finalmente, alguns alunos mencionaram que uma outra dificuldade nesse momento da aprendizagem foi o fato de não conseguirem se expressar, como mostram os exemplos abaixo:

| |
|------------------------------|
| A12:“Expressar as opiniões.” |
|------------------------------|

| |
|-------------------------|
| A41:“Falar em público.” |
|-------------------------|

Conforme os dados, é possível que esses alunos não tenham se sentido à vontade para falar em público, uma vez que este professor-pesquisador propôs uma discussão em que os alunos colocariam as suas opiniões sobre a função social do folder turístico para os outros colegas. Talvez, essa inibição diante da sala de aula possa ser explicada pelo fato de os alunos não terem se conhecido plenamente ainda, uma vez que essa turma foi montada com alunos vindos de diferentes escolas.

A partir dessa análise, percebe-se que a co-participação social (BRASIL, 1998) foi fundamental para a solução das dificuldades nesse momento da aprendizagem, uma vez que é possível identificar um parceiro colaborador (BRASIL, 1998), às vezes este professor-pesquisador e outras, os colegas, auxiliando na execução das atividades. Isso foi possível porque a construção do conhecimento acontece nas interações sociais das quais o indivíduo participa, sendo a linguagem o instrumento mediador desse processo (VYGOTSKY, 1934/2005). Além desse processo ter sido mediado pela linguagem por meio da interação, houve outros instrumentos simbólicos (BRASIL, 1998), como o próprio gênero e a unidade didática, os quais os alunos utilizaram na solução dos problemas encontrados na discussão sobre a função social do gênero textual folder turístico.

Em um segundo momento, muitos alunos ainda mencionaram em questionário não terem tido problemas. Entretanto, outros apresentaram problemas para compreender o texto e seqüenciá-lo, como mostram as seguintes respostas:

| |
|---|
| A16:“Foi na hora de colocar o texto para pôr em ordem.” |
| A36:“Entender o texto.” |
| A20:“Por ser em inglês.” |
| A29:“Em montar o texto pois não conhecia algumas palavras.” |
| A21:“Para mim, seqüenciar o texto que estava em inglês.” |
| A32:“De entender algumas palavras em inglês.” |

Ao que parece, o fato de a seqüência textual ser em LE tenha sido o fator para a dificuldade em compreender e colocar em uma ordem coerente o texto. É possível que a semelhança entre os parágrafos do texto junto com a LE também tenha sido um obstáculo para os alunos nesse momento da aprendizagem, como sugerem as respostas ao questionário:

| |
|---|
| A28:“As dificuldades foram para descobrir qual texto é qual. ” |
| A39:“Para descobrir se o texto era narrativo ou descritivo. ” |

No momento em que os alunos passaram a estudar a seqüência textual descritiva, observa-se que a maioria dos alunos menciona não terem tido dificuldades. No entanto, como durante a aprendizagem da seqüência textual narrativa, alguns alunos apresentaram dificuldades em seqüenciar e definir o tipo de seqüência textual em estudo, como evidenciam as respostas ao questionário:

| |
|---|
| A28:“(Tive dificuldades) para falar se era descritiva. ” |
| A13:“Tive dificuldade em pôr o texto em ordem. ” |
| A29:“(Tive dificuldade em) como definir o texto. ” |

Embora os alunos não deixem claro o que possa ter prejudicado esse trabalho de identificação do tipo de seqüência e até mesmo a organização das informações desse texto, é possível que o fato de o texto estar escrito em LE possa ser o fator que tenha gerado tais problemas na aprendizagem dos alunos, como comprovam as seguintes respostas:

| |
|---|
| A9:“Tive um pouco de dificuldade em o texto ser em inglês. ” |
|---|

| |
|--|
| A36:“Entender os textos escritos em inglês.” |
|--|

Talvez o desconhecimento da LE pelo aluno tenha influenciado em problemas maiores, como saber o papel da seqüência textual descritiva no folder turístico, como evidenciam as respostas ao questionário:

| |
|---|
| A11:“(Tive dificuldade em) entender a diferença de um texto narrativo para o descritivo. ” |
|---|

| |
|---|
| A33:“(Tive dificuldade em) saber qual é o objetivo do escritor fazer o texto daquela forma.” |
|---|

Conforme os dados sugerem, os alunos não conseguiram entender o objetivo do escritor em utilizar a seqüência descritiva no folder e diferenciar os dois tipos de seqüências utilizados no folder turístico.

A análise desses dados revela que o fato de os alunos desconhecerem a LE tenha gerado problemas na compreensão das informações das seqüências textuais que era primordial para a execução das atividades propostas, uma vez que os alunos tinham de reorganizar as informações para poder definir o tipo de seqüência textual. A falta de compreensão sobre o assunto tratado nos textos escritos em LE parece ter sido o fator que ocasionou não só as dificuldades para a seqüenciação e caracterização do texto, como na identificação do papel dessas seqüências textuais no gênero textual folder turístico.

De acordo com Vygotsky (1934/2005), o conhecimento é construído nas interações sociais que ocorrem nas atividades das quais o indivíduo participa, sendo a linguagem o instrumento mediador desse processo.

Em um terceiro momento, quando os alunos estudavam a capacidade lingüístico-discursiva (LOUSADA, 2007) do folder turístico, a LE ainda continuou sendo um obstáculo para os alunos tanto na compreensão escrita quanto na produção escrita, como comprovam os exemplos abaixo:

| |
|--|
| A41:“As dificuldades foram entender palavras desconhecidas e assimilar com as conhecidas. ” |
| A5:“Foi achar os sinônimos nos textos. Se em português já é difícil , imagine em inglês.” |
| A38:“Tive algumas dificuldades em como comparar as palavras. ” |
| A28:“Foi para ver qual sinônimo ligava com as palavras. ” |
| Grupo 6:“ Passar o texto para o inglês ” |
| Grupo 7:“A nossa maior dificuldade foi escrever o conteúdo do texto em inglês. ” |

Contudo, alguns alunos disseram, em resposta ao questionário, que o trabalho em grupo foi o elemento que dificultou na execução do exercício, como revelam os exemplos abaixo:

| |
|--|
| A26:“ Trabalhar em grupo. ” |
| A15:“Hoje houve uma falta de entrosamento entre os alunos do grupo, que nos atrasou um pouco nas atividades.” |

Ao que parece, o trabalho em grupo foi demorado, uma vez que os alunos sugerem que os discutiram entre si, levando um bom tempo para chegar a um consenso. Isso mostra que os aprendizes tiveram de refletir e construir juntos respostas adequadas para a execução da atividade. Tal fato corrobora o pressuposto teórico de Vygotsky (1934/2005) quando diz que o conceito científico e o conceito espontâneo se desenvolvem ao mesmo tempo, já que se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um mesmo processo, em que fatores internos e externos têm um papel importante em suas formações.

3.2- A APRENDIZAGEM DO FOLDER TURÍSTICO

Nesta seção, apresento a discussão dos resultados obtidos sobre o que os alunos aprenderam no que diz respeito à elaboração do gênero textual folder turístico, dividindo-a em três partes: (1) capacidade de ação; (2) capacidade discursiva; e (3) capacidade lingüístico-discursiva.

3.2.1- A CAPACIDADE DE AÇÃO

Ramos (2004, p. 9) pontua como um dos objetivos da proposta de leitura e produção de gêneros textuais “criar condições para que o aluno não só entenda textos como construção lingüística, social e significativa, mas também desenvolva habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no mundo em que vive”. Dialogando com esse objetivo, Dolz et al (2004) dizem que o ensino de produção de textos a partir de gêneros textuais de vários contextos de produção precisos deve ser efetuado por meio de atividades ou exercícios múltiplos e variados, pois é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas.

Tendo em mente que esses objetivos foram seguidos na proposta de ensino de LE com base no folder turístico, é possível observar em todas as produções que os alunos assumiram o papel de publicitários, os quais perceberam que haveria a necessidade de um suporte tecnológico específico – o software Publisher, para a confecção dos fôlderes. Somente uma produção não teve o recurso de suporte tecnológico. O público alvo, de acordo com suas produções, são os turistas estrangeiros, porque assuntos como: a história local e as possíveis atividades oferecidas nos pontos turísticos foram utilizados no folder com intuito de atrair o turista.

Além de assumirem o papel de publicitários, os alunos entenderam que o profissional trabalha em um local específico para produzir o folder turístico – uma editora:

| | |
|------------|---------------------|
| Produção 7 | “Editora Shrine” |
| Produção 8 | “Editora Front&CIA” |

Em três produções, é possível reconhecer que os alunos, no papel de publicitários, representaram a prefeitura e o ponto turístico por meio dos contatos que utilizaram:

| | |
|------------|--|
| Produção 3 | “To know plus, enter in contac with the sites: www.cidadeaparecida.com.br www.aparecida.com.br or for the telephone: (0XX12) 3104 – 1000” |
| Produção 5 | “Contacts: Pç Dr. Benedito Meireles – Tel: 3105-1256 – Web site: www.festadesaobenedito.com.br ” |
| Produção 6 | “Organization: National Shrine of Aparecida – Getulio Vargas Avenue – Tel: 3104-1000 – Fax: 3104 – 1000 – Site: www.santuarionacional.com ” |

O quadro a seguir apresenta um resumo dos resultados encontrados no tocante à capacidade de ação.

| | |
|---|--|
| Enunciador | O próprio aluno posicionado no lugar de um publicitário. |
| Público alvo | Turistas estrangeiros. |
| Recursos utilizados para a publicação | Computador, impressora e software Publisher. |
| Local utilizado para a publicação | Produções 7 e 8 |
| O publicitário atendendo ao pedido da prefeitura e do ponto turístico | Produções 3, 5 e 6. |

3.2.2 - A CAPACIDADE DISCURSIVA

Esta seção é dividida em duas partes, as quais se referem a dois aspectos discursivos que constituem o folder: a linguagem não-verbal e a linguagem verbal.

3.2.2.1 – A LINGUAGEM NÃO-VERBAL

Ao observar as produções, foi possível constatar que todas elas utilizaram figuras e fotografias da cidade e dos pontos turísticos que promoveram. Somente duas produções

utilizaram mapas com a função de facilitar a locomoção do turista na cidade, e uma utilizou tabela para ilustrar as dimensões da cidade.

3.2.2.2 – A LINGUAGEM VERBAL

Ao observar as produções, foi possível constatar que todas apresentaram títulos e subtítulos, que transmitem persuasão :

| | |
|------------|---|
| Produção 1 | <p>“The party of São Benedito” “Location and Geographical Aspect” “Come to Aparecida and know party of São Benedito” “See what you find in the party of São Benedito”</p> |
| Produção 2 | <p>“Guide Tourist of Aparecida” “Old Basilica” “ The Localize” “What the place offer:”</p> |
| Produção 3 | <p>“ Our Lady of Conceição Aparecida – The miracle” “Historical of Our Lady Aparecida” “Mirante of Stones” “Port of Miracles”</p> |
| Produção 4 | <p>“Capital of Faith” “The National Shrine of Our Lady of Aparecida” “The History of Our Lady of Aparecida” “Visit Aparecida”</p> |
| Produção 5 | <p>“The Party of San Benedict” “Meet the party of the year” “Offer” “Visit the church” “Find good friends”</p> |
| Produção 6 | <p>“ Visit of Aparecida the meet its enchantment” “ Meet one little from that enchantment” “ Come to know the to usufruct from that marvelous history” “Localization” “Visit Aparecida”</p> |
| Produção 7 | <p>“ Aparecida – Found of Faith” “Welcome to Aparecida” “Visit of Aparecida” “General information” “Localization”</p> |
| Produção 8 | <p>“Port of Miracle” “Meet the incredible history of port of miracle” “To navigate in the unforgettable waters of blessing river” “Localization of the port” “It knows more on the place”</p> |

| | |
|------------|---|
| Produção 9 | “Know the Old Basilica” “Know the history of Old Basilica” “Old Basilica” |
|------------|---|

No entanto, somente 5 produções informaram algum tipo de contato que o turista possa fazer :

| | |
|------------|--|
| Produção 3 | “To know plus, enter in contact with the sites: www.cidadeaparecida.com.br www.aparecida.com.br or for the telephone: (0XX12) 3104 – 1000” |
| Produção 5 | “Contacts: Pç Dr. Benedito Meireles – Tel: 3105-1256 – Web site: www.festadesaobenedito.com.br ” |
| Produção 6 | “Organization: National Shrine of Aparecida – Getulio Vargas Avenue – Tel: 3104-1000 – Fax: 3104 – 1000 – Site: www.santuaronacional.com ” |
| Produção 7 | “Editora Shrine - www.editorashrine.com.br - Tel: 3105 – 2402” |
| Produção 8 | “Contacts: graphic smallcrazys – Phone: (**67) 8453 – 1434” |

Contudo, com o intuito de mostrar a localização, o que o local oferece e como é o local, todas as produções apresentaram seqüências textuais descritivas:

| A Localização | |
|----------------------|---|
| Produção 1 | “Aparecida is placed in the southeast área of Brazil, in the médium valley of Paraíba, in the east of the state of São Paulo. Distant 166 kilometers of the city of são Paulo, The Party of São benedito is localized in the square of São Benedito, in the center of Linguagem não-verbal encontrada nos folderes turísticos dos alunos the city of Aparecida.” |
| Produção 2 | “The Old Basílica is localized in the more high point of the city.” |
| Produção 3 | “Localized in the avenue Itaguaçu, in the neighborhood of São Geraldo.” “Localized in the avenue Itaguaçu.” |
| Produção 4 | “Localized in the city of Aparecida, in the region of Vale do Paraíba.” |
| Produção 5 | “The church of São Benedito is localized in the center of the city of Aparecida.” |
| Produção 6 | “Located on the Valley of Paraíba, the city of Aparecida remain border the Rio Paraíba do Sul.” |
| Produção 7 | “Located in the state of São Paulo.” |
| Produção 8 | “Port of Miracles, it finds in a city in the interior of State of São Paulo.” |
| Produção 9 | “Located downtown Aparecida on Morro dos Coqueiros.” |

| O que o local oferece | |
|------------------------------|---|
| Produção 1 | “The Party of São Benedito offers Stands with typical food, big found of “Congadas”and “Moçambiques”coming from different region of Brazil. Too offers to the tourist, the traditional distribution of candies, the dummy João Paulino and maria Angu, very shows in the square and a magnificent processions.” |
| Produção 2 | “The place offers one beautiful vision to eyes, and mind of pilgrims. Offer too |

| | |
|--|---|
| | great mass, blesses and is one wonderful place for married. The two bells give to the visitors one rustic and sweet song. In the church has confession every single hour, and baptism.” |
|--|---|

| O que o local oferece | |
|------------------------------|---|
| Produção 3 | “For offers one beautiful walk of boat for the river Paraíba, showing the road where the image was found. In that walk you had found an instructor, counting the whole history of Our Lady.” “It possesses a chapel (of São Geraldo), and also a monument in homage to the three fishermen.” Its main attraction is the image of the Padroeira of Brazil, measuring 1,80 m of height, facilitating to the devote to remove photography beside saint.” |
| Produção 4 | “The Basilica offer daily mass, prayers, celebrations of the world, blessings, preaching, penitential rite, processions and counseling are some of the principal religious activities performed every day of the year at the shrine.” |
| Produção 5 | “Mass and monthly prayer in the house of the king, mass conga, pertaining to school gincana, breakfast for the congadas.” |
| Produção 6 | “The city of Aparecida offer are excellent attend to its visitant, with promenade tavisism in cultivation one big business organization in much qualification.” |
| Produção 7 | “The city of Aparecida receive the yours darling pilgrims offer the it an walk family with happy and comfort. Have an big variation of locality tourist an visit of Aparecida.” |
| Produção 8 | “All traveling it finds in all the appeared city various places that homage the image that was found to the years.” |

| Como é o local | |
|-----------------------|---|
| Produção 1 | “The party of Saint Benedito is considered the largest manifestation religious, cultural and folkloric of the State of São Paulo, due to span and the work of the countless activities done.” |
| Produção 2 | “Constructed in rustic style, pass for two reforms, your two towers have bells that touch one a beautiful song every single hour conserved in your magnificent paint original, it’s a of a monumet historical of the city.” |
| Produção 3 | “Port Itaguaçu is a touristic point of Aparecida” “It symbolizes the place where was found the head of the image.” |
| Produção 4 | “The National Shrine of Our Lady of Aparecida is the largest, most frequented Marian Shrine in the world. It is Brazil’s greatest center for evangelizing people.” |
| Produção 5 | “The part is very fun and very visited. The church stay very beautiful on the time of the party” |
| Produção 6 | “The city of Aparecida offer are excellent attend to its visitant, with promenade tavisism in cultivation one big business organization in much qualification.” |
| Produção 7 | “Considered the Capital of Faith, it keeps the religiosity of the biggest catholic country in the world.” Aparecida is an city many famous and visited.” |
| Produção 8 | “The attractive beauty port of the miracles” |
| Produção 9 | “It is the largest beautiful and more frequented”. National Shrine of Our Lady Aparecida and Old Basilica are center for evangelizing people.” |

Como já foi visto, a seqüência textual narrativa de um folder turístico tem como finalidade relatar a história do local divulgado, e a partir dessa conclusão, foi possível constatar que somente três produções feitas pelos alunos apresentaram a seqüência textual narrativa.

| | |
|------------|---|
| Produção 3 | “With that, on November 11, 1955, it was initiate the construction of another church (...)” |
| Produção 4 | “The history of Our Lady of Aparecida had its beginnings in the year 1717, (...)” |
| Produção 5 | “In 1874, the chaplain of the church of Our Lady of Aparecida (...)bought a gorgeous image (...)” |

O quadro a seguir apresenta um resumo dos resultados encontrados no tocante à capacidade discursiva.

| | |
|------------|--|
| Produção 1 | Títulos e subtítulos, seqüência textual descritiva, fotografias. |
| Produção 2 | Títulos e subtítulos, seqüência textual descritiva, figuras e fotografias. |
| Produção 3 | Títulos e subtítulos, contatos, seqüências textuais descritivas e narrativas, fotografias. |
| Produção 4 | Títulos e subtítulos, seqüências textuais descritivas e narrativas, fotografias. |
| Produção 5 | Títulos e subtítulos, contatos, seqüências textuais descritivas e narrativas, figuras e fotografias. |
| Produção 6 | Títulos e subtítulos, contatos, seqüências textual descritiva, fotografias. |
| Produção 7 | Títulos e subtítulos, contatos, seqüências textual descritiva, figuras, fotografias, tabelas. |
| Produção 8 | Títulos e subtítulos, contatos, seqüências textual descritiva, figuras fotografias, mapas. |
| Produção 9 | Títulos e subtítulos, seqüências textual descritiva, figuras fotografias, mapas. |

3.2.3 – A CAPACIDADE LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA

No que diz respeito aos elementos léxico-gramaticais que caracterizam o folder turístico, a análise evidenciou a presença de: coesão nominal e verbal, vozes e adjetivos como predominância lexical.

3.2.3.1 – COESÃO NOMINAL

A análise permitiu que fosse constatado o predomínio de coesão nominal, a qual tem como objetivo, no folder turístico, estabelecer retomadas, enfatizando o assunto tratado:

| Anáforas Nominais | |
|-------------------|---|
| Produção 1 | “ The Party of Saint Benedito is considered (...). The Fest has duration (...) that Aparecida comes to give to the event (...) |
| Produção 2 | “ The place offers one beautiful (...) In the church has confession(…)” |
| Produção 3 | “ Port Itaguaçu is a turistic point (...) Place where was find the image of Our Lady Aparecida , it possesses (...) counting the history of Our Lady. ” |
| Produção 4 | “ The national Shrine of Our Lady of Aparecida is the largest (...) Marian Shrine in the world. The first Basilica was no longer (...) |
| Produção 5 | “(…) bought a gorgeous Portuguese image of Saint Benedito (...) take the image (...)” |
| Produção 6 | “In Aparecida you (...) the city too (...)” |
| Produção 7 | “ Considered the Capital of faith (...) Aparecida has become (...)” |
| Produção 8 | “Located in Aparecida (...) total changed history of this city. ” |
| Produção 9 | “basílica and the (...) was known like chapel. ” |

| Anáforas Pronominais | |
|----------------------|---|
| Produção 3 | “ It symbolizes the place where was found the head of the image.” “For offers one beautiful walk of boat for the river Paraíba, showing the road where the image was found. In that walk you had found an instructor, counting the whole history of Our Lady.” “ It possesses a chapel (of São Geraldo), and also a monument in homage to the three fishermen.” Its main attraction is the image of the Padroeira of Brazil, measuring 1,80 m of height, facilitating to the devote to remove photography beside saint.” |
| Produção 4 | The National Shrine of Our Lady of Aparecida is the largest, most frequented Marian Shrine in the world. It is Brazil’s greatest center for evangelizing people.” |
| Produção 5 | “Saint Benedict alone had its church.” |
| Produção 6 | “The city of Aparecida offer are excellent attend to its visitant, (...)” |
| Produção 7 | “Considered the Capital of Faith, it keeps the religiosity (...)” |
| Produção 8 | “Located in Aparecida of the North, its main attraction (...)” |
| Produção 9 | “(…) It was the first Basilica (...)” |

3.2.3.2 – COESÃO VERBAL

No que diz respeito à coesão verbal, a análise permitiu que fossem constados dois tempos verbais: Simple Present e Simple Past.

Com relação ao Simple Present, foi possível observar o seu uso nas seqüências textuais descritivas, uma vez que a finalidade desse tempo verbal nesse tipo de seqüência textual é de auxiliar o turista a visualizar o local, informando-o das vantagens de estar naquele lugar.

| Simple Present Tense | |
|----------------------|--|
| Produção 1 | “The Party of São Benedito offers Stands with typical food, big found of “Congadas”and “Moçambiques”coming from different region of Brazil. Too offers to the tourist, the traditional distribution of candies, the dummy João Paulino and maria Angu, very shows in the square and a magnificent processions.” |
| Produção 2 | “The place offers one beautiful vision to eyes, and mind of pilgrims. Offer too great mass, blesses and is one wonderful place for married. The two bells give to the visitors one rustic and sweet song. In the church has confession every single hour, and baptism.” |
| Produção 3 | “For offers one beautiful walk of boat for the river Paraíba, showing the road where the image was found. In that walk you had found an instructor, counting the whole history of Our Lady.” “It possesses a chapel (of São Geraldo), and also a monument in homage to the three fishermen.” Its main attraction is the image of the Padroeira of Brazil, measuring 1,80 m of height, facilitating to the devote to remove photography beside saint.” |
| Produção 4 | “The Basilica offer daily mass, prayers, celebrations of the world, blessings, preaching, penitential rite, processions and counseling are some of the principal religious activities performed every day of the year at the shrine.” |
| Produção 5 | “The part is very fun and very visited. The church stay very beautiful on the time of the party” |
| Produção 6 | “The city of Aparecida offer are excellent attend to its visitant, with promenade tavisism in cultivation one big business organization in much qualification.” |
| Produção 7 | The city of Aparecida receive the yours darling pilgrims offer the it an walk family with happy and comfort. Have an big variation of locality tourist an visit of Aparecida.” |
| Produção 8 | “All traveling it finds in all the appeared city various places that homage the image that was found to the years.” |
| Produção 9 | “It is the largest beautiful and more frequented”. National Shrine of Our Lady Aparecida and Old Basilica are center for evangelizing people.” |

No tocante ao uso do Simple Past, foi possível observar o seu uso nas seqüências textuais narrativas, uma vez que a finalidade do uso desse tempo verbal nas seqüências narrativas é de relatar a história local:

| Simple Past Tense | |
|-------------------|--|
| Produção 3 | “ Summoned by the Council fathers, the fishermen left (...)” |
| Produção 4 | “With the passing of the time, devotion to Our Lady of Aparecida continued to grow (...)” |
| Produção 5 | “Cônego Joaquim Fonseca bought a gorgeous (...)” |

3.2.3.3 – VOZES

No que diz respeito às vozes que compõem o folder turístico, foi possível constatar nas produções dos alunos, vozes da secretaria de turismo da cidade e vozes do turista.

Por meio do tempo verbal imperativo, foi possível identificar as vozes da secretaria de turismo da cidade, que expressam um discurso persuasivo, com a finalidade de convencer o turista a fazer algo no local divulgado:

| Vozes da secretaria de turismo da cidade | |
|--|---|
| Produção 3 | “ Come and have a good time in a beautiful ship walk, for you dilute miraculous of Rio Paraiba.” |
| Produção 4 | “ Visit Aparecida” |
| Produção 5 | “ Visit the church” – “ Find good friends” |
| Produção 6 | “ Meet one little from that enchantment” |
| Produção 7 | “ Welcome to Aparecida.” |
| Produção 8 | “ Know the Old Basílica” |
| Produção 9 | “ Meet the incredible history of Port of Miracle” |

Já a identificação das vozes do turista foi possível pelo uso da segunda pessoa do singular, que torna próxima a relação entre escritor e leitor:

| Vozes do Turista | |
|------------------|---|
| Produção 6 | “In Aparecida, you power to till the Basílica (...)” |

3.2.3.4 – GRANDE INCIDÊNCIA DE ADJETIVOS

Com o objetivo de caracterizar o local, tornando-o mais atraente aos olhos do turista, foi possível observar grande incidência de adjetivos.

| | |
|------------|---|
| Produção 1 | “The party of Saint Benedito is considered the largest manifestation religious, cultural and folkloric of the State of São Paulo, due to span and the work of the countless activities done.” |
| Produção 2 | “Constructed in rustic style, pass for two reforms, your two towers have bells that touch one a beautiful song every single hour conserved in your magnificent paint original, it’s a of a monumet historical of the city.” |
| Produção 3 | “Port Itaguaçu is a touristic point of Aparecida” “It symbolizes the place where was found the head of the image.” |
| Produção 4 | “The National Shrine of Our Lady of Aparecida is the largest, most frequented Marian Shrine in the world. It is Brazil’s greatest center for evangelizing people.” |
| Produção 5 | “The part is very fun and very visited. The church stay very beautiful on the time of the party” |
| Produção 6 | “The city of Aparecida offer are excellent attend to its visitant, with promenade tavisism in cultivation one big business organization in much qualification.” |
| Produção 7 | “Considered the Capital of Faith, it keeps the religiosity of the biggest catholic country in the world.” Aparecida is an city many famous and visited. ” |
| Produção 8 | “The attractive beauty port of the miracles” |
| Produção 9 | “It is the largest beautiful and more frequented ”. National Shrine of Our Lady Aparecida and Old Basilica are center for evangelizing people.” |

O quadro a seguir apresenta um resumo dos resultados encontrados no tocante à capacidade lingüístico-discursiva.

| | |
|------------|--|
| Produção 1 | Anáforas Nominais; Simple Present Tense; Grande Incidência de Adjetivos |
| Produção 2 | Anáforas Nominais; Simple Present Tense; Grande Incidência de Adjetivos |
| Produção 3 | Anáforas Nominais; Anáforas Pronominais; Simple Present Tense; Simple Past Tense; Vozes da secretaria de turismo da cidade; Grande Incidência de Adjetivos |
| Produção 4 | Anáforas Nominais; Anáforas Pronominais; Simple Present Tense; Simple Past Tense; Vozes da secretaria de turismo da cidade; Grande Incidência de Adjetivos |
| Produção 5 | Anáforas Nominais; Anáforas Pronominais; Simple Present Tense; Simple Past Tense; Vozes da secretaria de turismo da cidade; Grande Incidência de Adjetivos |

| | |
|------------|--|
| Produção 6 | Anáforas Nominais; Anáforas Pronominais; Simple Present Tense; Simple Past Tense; Vozes da secretaria de turismo da cidade; Vozes do Turista; Grande Incidência de Adjetivos |
| Produção 7 | Anáforas Nominais; Anáforas Pronominais; Simple Present Tense; Simple Past Tense; Vozes da secretaria de turismo da cidade; Grande Incidência de Adjetivos |
| Produção 8 | Anáforas Nominais; Anáforas Pronominais; Simple Present Tense; Simple Past Tense; Vozes da secretaria de turismo da cidade; Grande Incidência de Adjetivos |
| Produção 9 | Anáforas Nominais; Anáforas Pronominais; Simple Present Tense; Simple Past Tense; Vozes da Editora; Vozes do Próprio Local; Grande Incidência de Adjetivos |

A seguir, nas considerações finais, são apresentadas as conclusões deste trabalho, as contribuições para a área de aprendizagem e para este professor pesquisador, e algumas sugestões para possíveis futuras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs-se a investigar como uma proposta de leitura e produção do gênero folder turístico poderia contribuir para a aprendizagem de inglês de alunos de uma 1ª série do Ensino Médio. Para tanto, foi construída uma unidade didática, que se fundamentou nos pressupostos teóricos de Lopes-Rossi (2002 e 2003 apud LOPES-ROSSI, 2005), Ramos (2004) e Dolz et al (2004), considerando também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCN-EM (BRASIL, 2002) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira - PCN-LE (BRASIL, 1998). Sendo assim, este estudo teve como objetivo responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como os alunos percebem as situações de aprendizagem de inglês com base no gênero textual folder turístico?
- 2) O que os alunos aprendem no que diz respeito à elaboração do folder turístico?

A análise dos dados permitiu verificar que a proposta de leitura e produção do folder turístico contribuiu para que os alunos reconhecessem o gênero como um evento comunicativo, o que instigou a criticidade e conscientização dos alunos sobre a real utilização desse texto em sua própria sociedade. Além disso, possibilitou a troca de conhecimentos entre os aprendizes e promoveu discussões sobre as atividades propostas.

O trabalho com o gênero textual folder turístico trouxe um papel significativo para a aprendizagem de inglês desses alunos, uma vez que o gênero fazia parte do seu contexto histórico, político e social (BRASIL, 1998) do aluno.

A LM teve um papel fundamental na aprendizagem da LE, uma vez que promoveu a interação entre alunos e alunos e professor e alunos, além de ter sido

considerada pelos alunos como um instrumento mediador que facilitou na aprendizagem de inglês.

Por fim, esta pesquisa mostrou que a proposta de leitura e produção do folder turístico foi significativa e eficaz na aquisição de LE, uma vez que todas as produções corresponderam às capacidades de ação, discursiva e lingüístico-discursiva (LOUSADA, 2007) do gênero em estudo. Além disso, pôde-se perceber que o gênero textual folder turístico foi uma ferramenta fundamental para que os alunos aprendessem a LE como um elemento funcional, isto é, a seleção dos elementos discursivos e lingüístico-discursivos para elaboração de seus fôlder teve um propósito.

A partir disso, podemos discorrer sobre algumas contribuições deles advindas.

Primeiramente, acreditamos que o ensino de inglês com base no gênero textual folder turístico contribuiu para a construção de uma consciência crítica dos alunos sobre a aprendizagem da utilização da LE em seu próprio contexto, sempre questionando o porquê e o para quê de aprender e utilizar a LE, o que os tornam cidadãos capazes de agirem em um mundo social (BRASIL, 1998). Os alunos puderam analisar e discutir não só a utilização da capacidade de ação (LOUSADA, 2007) do folder turístico como a função de cada uma das capacidades desse gênero. Além disso, puderam refletir sobre o papel comunicativo do gênero em estudo, o que os permite utilizar em produções futuras desse gênero.

Para a área de aprendizagem, este estudo pode trazer algumas contribuições em relação ao estudo de que a utilização da LM e a interação ocorridas durante aplicação de trabalhos com gêneros são tão importantes quanto o gênero textual no processo de aquisição de LE, pois os alunos aprenderam o gênero como um evento comunicativo e identificaram os elementos discursivos e léxico-gramaticais do gênero textual não só como elementos composicionais frequentes (RAMOS, 2004 e DOLZ ET AL, 2004), mas também como elementos funcionais (RAMOS, 2004), por causa da maneira como a proposta foi

implementada em sala de aula – em uma construção conjunta do processo de análise e produção do gênero, no qual a participação do professor e colegas – em um trabalho colaborativo – tiveram papel crucial (VYGOTSKY, 1934/ 2005).

Uma outra contribuição deste estudo diz respeito à construção de identidades dos próprios alunos, os quais assumiram a responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, valorizando o “eu” em suas afirmações.

A partir dessas conclusões e contribuições, recomendamos futuras pesquisas em contextos de sala de aula de LE, as quais são apresentadas a seguir.

Uma possibilidade de investigação seria observar o papel do professor no processo de construção de identidades a partir de trabalhos com gêneros textuais. Seria interessante, também, observar as diferentes transformações nas maneiras de pensar dos alunos sobre aprender inglês com base em gêneros textuais.

Uma outra possibilidade de investigação seria verificar como o professor, fundamentando-se em propostas de implementação de trabalhos com gêneros textuais, poderia construir seu próprio material didático atendendo às necessidades dos alunos, e como essa elaboração que atende às necessidades dos alunos contribui para a construção de um aluno autônomo em seu processo de aprendizagem.

Essas são apenas algumas idéias para futuras pesquisas.

Certamente este trabalho não se encerra aqui. Outros conhecimentos virão futuramente, acrescentados por mim ou por outros pesquisadores, tornando a temática mais rica na área da Lingüística Aplicada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnologia. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002. p. 93-138.
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, (23): 55-69, Jan./Jun. 1994.
- CASTRO, Solange T. Ricardo de; ROMERO, Tania Regina de Souza. A Linguagem na formação do educador. In: CASTRO, Solange T. Ricardo de e SILVA, Elizabeth Ramos (Org.) *Formação do profissional docente: Contribuições de pesquisas em lingüística Aplicada*. Taubaté: Cabral, 2006.
- CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. A construção da competência do futuro professor de língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um curso de letras. In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Org.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 317-336
- CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. Transpondo as barreiras da língua materna na expressão oral (e escrita) em língua estrangeira: um estudo com alunos de inglês de um Curso de Letras. In: CASTRO, Solange T. Ricardo de (Org.). *Pesquisas em Lingüística Aplicada: Novas Contribuições*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003. p. 67-89.
- CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. Aprendizagem de línguas estrangeiras em contextos escolares: o papel da língua materna no processo. In: SILVA, Elizabeth Ramos da (Org.). *Texto & Ensino*. Taubaté: Cabral, 2002. p. 149-160
- CAVALCANTI, Marilda. Metodologia da pesquisa em lingüística Aplicada. *Intercâmbio*. São Paulo: PUCSP, 1991. p. 41-48.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 95-106.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p 95-128.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative Methods in research on teaching. In: WITTROCK, Merlin C. *Handbook of research on teaching*. London: Collier Macmillan Publishers, 1986. p. 119-161.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: Góes. M. C. R. e SMOLKA, A. L. B. (Org.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Editora Papirus, 1993. p. 101-119.

KARWOSKI, Acir Mário. Estratégias de leitura de fôlderes. *Estudos Lingüísticos XXXIV*, p. 698-701, 2005.

KARWOSKI, Acir Mario; BRITO, Karim Siebeneicher. Estudo de fôlderes de divulgação turística a partir da noção de gêneros do discurso. *Luminária*, n.6, p-25-34, União da Vitória, 2003.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário et al (Org.). *Gênero textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygague, 2005. p. 79-84

LOUSADA, Eliane. O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino-aprendizagem de LE. In DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org). *Material Didático: Elaboração e Avaliação*. Taubaté: Cabral editora e Livraria Universitária, 2007. p. 33-43.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p 59-85.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro – CNPq. 2005.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: mercado de Letras, 1996.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: A linguagem como condição e solução. *DELTA*. Vol. 10, n. 2. São Paulo: PUCSP, 1994. p. 329-338.

NOGUEIRA, Andréa Patrícia. *Uma unidade didática para o ensino de inglês: percepções de alunos e professora*. – gênero relato de pesquisa, 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Gêneros textuais: Proposta de Aplicação em cursos de Língua Estrangeira para fins Específicos. *Revista the ESPECIALIST*, v. 25, n.2, p.107-129, 2004.

REYNOLDS, Mike. Genre analysis: What is it and what can it do? *LABSA Journal*, v. 2, n. 1, July 1998, The British Council, Latin American Region.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. ed. 3. São Paulo: Martins Fontes, 2005. Tradução: Jefferson Luiz Camargo.

ZANELATO, Vera Lúcia Tosetto. Um caminho na formação do leitor proficiente no gênero discursivo notícia da área de computação. In: LOPES-ROSSI, M. A.G.(Org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

ANEXO I

A UNIDADE DIDÁTICA UTILIZADA NO PROJETO PEDAGÓGICO

UNIT 1 – WORKING WITH A FOLDER

EXERCÍCIO 1 – Discuta as seguintes perguntas com os seus colegas:

- a) Você gosta de viajar? Com que freqüência você viaja?
- b) Por que as pessoas viajam?
- c) Como elas escolhem o destino de suas viagens?
- () Lêem um folder turístico.
- () Conversa com colegas.
- () Pergunta ao agente de turismo.
- () Pesquisa na internet.
- () Outros: _____
- d) Quem escreve um folder turístico? Para quem eles escrevem?
-
- e) Como o (a) escritor (a) obtém as informações para escrever um folder turístico?
- () Pesquisa na internet.
- () Conversa com amigos.
- () Vai à secretaria de turismo da cidade.
- () Vai até o local que será falado sobre.
- () Vai à biblioteca.
- () Outros: _____
- f) Quando o folder turístico é publicado?
- () Durante o ano todo.
- () Em um determinado período do ano.
- () Somente no final do ano.
- () Quando há algum evento promovido pelo local.
- () Outros: _____
- g) Onde podemos encontrar um folder?
- () Em uma agência de turismo.
- () Na rua.
- () Em hotéis.
- () Em aeroportos.
- () Outros: _____
- h) Para que as pessoas lêem um folder turístico?
- () Para escolher o destino de sua viagem.
- () Para verificar preços.
- () Para verificar se o local é bom.
- () Para escolher as viagens de verão.
- () Outros: _____

EXERCÍCIO 2 - Partindo das informações obtidas por meio da discussão anterior, responda por escrito as questões abaixo de acordo com o folder turístico "Santuário Nacional de Nossa Senhora Aparecida":

(observe que os textos escritos abaixo são os mesmos do folder turístico que você tem em mão. Os textos são um meio de ajudá-lo a responder as perguntas)

a) Quem escreveu esse folder turístico e para quem foi escrito?

b) Quando e onde esse folder turístico foi publicado?

c) Sobre o que é esse folder?

d) Por que esse folder turístico foi escrito?

e) Para que ele foi escrito?

f) O autor (a) é contra ou a favor do local que está sendo tratado no folder turístico? Como você chegou a essa conclusão?

UNIT 1 – POSSIBLE PARTS OF A FOLDER

EXERCÍCIO 1 – Em um folder turístico, existem vários tipos de informação para que possa ser constituído.

a) Observe o folder "NATIONAL SHRINE OF OUR LADY OF APARECIDA", e assinale as opções que o constituem.

() Tabelas

() Citação

() Título e subtítulos

() Textos

() Patrocinadores

() Fotografias

() Contatos

() Preços

- () Autor () Data de publicação
 () Local de publicação () Mapas
 () Outros: _____

b) Sobre o que são essas tabelas?

c) Para que servem essas tabelas?

d) Sobre o que são essas fotografias?

e) Para que essas fotografias servem?

EXERCÍCIO 2 – Em sua opinião, esse folder poderia ser modificado? Como?

EXERCÍCIO 3 – O texto abaixo está fora de ordem. Coloque-o na ordem correta enumerando-o de 1 a 7, e depois responda as seguintes perguntas de acordo com o mesmo.

NATIONAL SHRINE OF OUR LADY OF APARECIDA

The History of Our Lady Aparecida

_____ In 1929, Pius XI proclaimed Our Lady of Aparecida as Queen of Brazil and its Patroness.

The history of Our lady Aparecida had its beginnings in the year 1717, when news arrived that the Count of Assumar, D. Pedro (Peter) de Almeida and Portugal, the governor of the province (of São Paulo and Minas Gerais), was going to pass through the village of Guaratinguetá, on his way to Vila Rica, today the famous city of Ouro Preto in Minas Gerais.

_____ In 1894, Redemptorist Fathers and Brothers arrived to take care of all the pilgrims who came to visit and pray at the feet of Our Lady who had appeared in the waters.

_____ Summoned by the city council fathers, the fishermen Domingos Garcia, Filipe (Philip) Pedroso and João (John) Alves set out to catch fish in the Paraíba river. After many tries, empty handed, they arrived a small place called Itaguaçu. John Alves threw his net into the waters and brought up the body statue of Our Lady of the Immaculate Conception, but without its head.

He threw his net again, and this time captured the head of the image. From this time on, there never was a lack of fish for the three simple fishermen.

_____ On December 8th, 1904, the statue was crowned solemnly by Bishop Joseph Camargo de Barros. Then, in 1908 (April 29th) the church was elevated to the level of a minor Basilica and the village which had grown up around the shrine on the Morro dos Coqueiros became a separated county.

_____ The history of Our lady Aparecida had its beginnings in the year 1717, when news arrived that the Count of Assumar, D. Pedro (Peter) de Almeida and Portugal, the governor of the province (of São Paulo and Minas Gerais), was going to pass through the village of Guaratinguetá, on his way to Vila Rica, today the famous city of Ouro Preto in Minas Gerais.

_____ During the next fifteen years, the statue stayed in Felipe pedroso's house. Neighbors began to come to pray there. Devotion to Our Lady grew as did many wonderful timesigns of God's blessings for those who prayed before the statue. Soon the fame of the place spread beyond their valley. Other parts of Brazil talked about the mazing and extraordinary things happening there.

_____ The family built a tiny chapel. It was soon too small. Around 1734 the pastor of the parish in Guaratinguetá built a large church on topo of a large promontory called Morro dos Coqueiros. It began its services to the public on July 26th, 1745. The number of faithful grew even more. By 1834 it was necessary to enlarge the chapel into a bigger church (which is now the presen day "Old" Basilica).

Como você chegou a conclusão da ordem que você escolheu para o seu texto?

Quais elementos do texto que permitiram você definir a seqüência do texto?

Como você classificaria o texto acima?

() Descritivo

() Narrativo

() Argumentativo

() Outros: _____

d) Por que você o classificou dessa forma?

e) Por que , em sua opinião, o (a) autor (a) desse texto usou desse tipo de seqüência textual?

EXERCÍCIO 4 – Leia o texto abaixo e depois marque as informações contidas nele na seqüência correta. Então, responda as seguintes perguntas considerando o texto.

THE NATIONAL SHRINE OF OUR LADY OF APARECIDA

With the passing of time, devotion to Our Lady of Aparecida continued to grow constantly. The number of pilgrims and visitors never stopped increasing. The first Basilica was no longer able to handle the crowds which came steadily. It was obvious that there had to be a new Basilica, larger, to handle all those who wanted to pray.

On November 11, 1955, thanks to the endeavors and efforts of the Redemptorist Fathers and bishops, the “New” Basilica was begun. It is the largest Marian shrine in the world, one of the biggest churches anywhere. In 1980, while still being constructed, John Paul second visited and blessed this magnificent temple, giving it the title of a minor Basilica. In 1984, the National Conference of the Brazilian Bishops declared the Basilica of Aparecida as the National Shrine of Brazil.

- () Quando foi iniciada a construção do Santuário Nacional
- () Porque foi necessária a construção do Santuário Nacional
- () A declaração da Basílica Nova como o Santuário do Brasil
- () A visita de uma pessoa ilustre ao Santuário

a) Quais os elementos do texto que permitiram você definir a seqüência do texto?

b) Como você classificaria o texto acima?

- () Descritivo
- () Narrativo
- () Argumentativo
- () Outros: _____

c) Por que você o classificou dessa forma?

d) Por que, em sua opinião, o (a) Autor (a) desse texto usou desse tipo de seqüência textual?

EXERCÍCIO 5 – Leia o texto abaixo e depois coloque na seqüência as informações abaixo de acordo com o texto. Depois, responda as seguintes perguntas considerando o texto.

Religious Activities

The National Shrine of Our Lady of Aparecida is the largest, most frequented Marian Shrine in the world. It is the largest center for receiving pilgrims. It is Brazil's greatest center for evangelizing people, through the pastoral care which the Redemptorist Fathers offer. Daily Mass, prayers, Celebrations of the Word, Blessings, preaching, penitential rites, processions and counseling are some of the principal religious activities performed every day of the year at the Shrine.

- () O que o local oferece.
- () O que é o local.
- () Como é o local.
- () O que acontece no local.

a) Como você chegou a conclusão da ordem que você escolheu para o texto?

b) Quais os elementos do texto que permitiram você definir a seqüência do texto?

c) Como você classificaria o texto acima?

() Descritivo

() Narrativo

() Argumentativo

() Outros: _____

d) Por que você o classificou dessa forma?

e) Por que, em sua opinião, o (a) Autor (a) desse texto usou desse tipo de seqüência textual?

EXERCÍCIO 6 – Partindo de toda informação que você estudou até agora, siga o esquema abaixo, considerando-se como um escritor de um folder:

a) Monte um esquema de como possa ser o folder que você pretende escrever para Aparecida, lembrando-se de que há:

- um público alvo
- uma finalidade para o seu folder
- um assunto sobre o qual você vai falar
- onde será veiculado

b) Agora, respeitando o seu esquema, escreva o folder em inglês.

UNIT 3 – MAKING A FOLDER

EXERCÍCIO 1 - Retorne ao texto "THE HISTORY OF OUR LADY APARECIDA" "THE NATIONAL SHRINE OF OUR LADY OF APARECIDA" e "RELIGIOUS ACTIVITIES", e faça os seguintes exercícios:

Um texto precisa ter uma seqüência para que faça sentido. Para tanto usamos algumas ferramentas para conectar essas seqüências. Uma delas é usar palavras que estão dentro de um mesmo campo de significação para fazer retomadas.

a) Escrevam o maior número de palavras que se referem s que estão escritas abaixo:

Our Lady of Aparecida
Village
Council fathers
Fishermen
Chapel
Pilgrims

b) Além das palavras que estão em um mesmo campo de significação, podemos utilizar, também, os pronomes para fazer a coesão do texto.

Então observe o texto abaixo:

THE NATIONAL SHRINE OF OUR LADY OF APARECIDA

With the passing of time, devotion to Our Lady of Aparecida continued to grow constantly. The number of pilgrims and visitors never stopped increasing. The first Basilica was no longer able to handle the crowds which came steadily. **It** was obvious that there had to be a new Basilica, larger, to handle all **those** who wanted to pray.

On November 11, 1955, thanks to the endeavors and efforts of the Redemptorist Fathers and bishops, the "New" Basilica was begun. **It** is the largest Marian shrine in the world, **one** of the biggest churches anywhere. In 1980, while still being constructed, John Paul second visited and blessed **this** magnificent temple, giving **it** the title of a minor Basilica. In 1984, the National Conference of the Brazilian Bishops declared the Basilica of Aparecida as the National Shrine of Brazil.

C) Agora responda as perguntas abaixo:

- 1) Na linha 4, a que o pronome IT remete?
- 2) Na linha 5, o pronome THOSE remete a que(m)?
- 3) Na linha 8, o pronome IT remete a que(m)?
- 4) Na linha 9, o pronome ONE remete a que(m)?
- 5) Na linha 11, os pronomes IT e THIS remetem a que(m)?

| SUBJECT PRONOUNS | OBJECT PRONOUS |
|------------------|----------------|
| I | Me |
| You | You |
| He | Him |
| She | Her |
| It | It |
| We | Us |
| You | You |
| They | Them |

c) Leia os trechos do texto acima retirado e responda as seguintes perguntas:

*"**It** was obvious that there had to be a new Basilica, larger, to handle all **those** who wanted to pray."*

- 1) O pronome IT é objetivo ou subjetivo?

2) Como você chegou a essa conclusão?

“John Paul second visited and blessed *this* magnificent temple, giving **it** the title of a minor Basilica.”

1) E nesse trecho? O pronome IT é objetivo ou subjetivo?

2) Como você chegou a essa conclusão?

d) Usando os pronomes subjetivos e objetivos complete as sentenças abaixo:

1) Summoned by the city council fathers, the fishermen Domingos Garcia, Filipe Pedroso and João Alves set out to catch fish in the Paraíba river. Going Down the river, _____ caught nothing. After many tries, empty handed, _____ arrived a small place called Itaguaçu. João Alves threw his net into the waters and brought up the body of statue of Our Lady Conception, but without its head. _____ threw his net again, and this time captured the head of the image.

e) Agora observe os trechos abaixo:

“**It** was obvious that there had to be a new Basilica, larger, to handle all **those** who wanted to pray.”

“In 1980, while still being constructed, John Paul second visited and blessed **this** magnificent temple...”

As palavras em negrito são chamadas de pronomes demonstrativos. Como todo pronome, sua função é de fazer coesão de um texto, remetendo-se à outras palavras do contexto.

Os pronomes demonstrativos são estes:

SINGULAR

THIS -----**THESE**

THAT -----**THOSE**

PLURAL

Como você pode perceber, existem palavras que além de fazerem a coesão do texto, indicam posse. Essas palavras são classificadas como adjetivos possessivos.

| POSSESSIVE ADJECTIVES |
|-----------------------|
| My |
| Your |
| His |
| Her |
| Its |
| Our |
| Your |
| Their |

Observe o seguinte trecho retirado do texto "THE HISTORY OF OUR LADY OF APARECIDA" e responda as perguntas.

"John Alves threw **his** net into the waters and brought up the body statue of Our Lady of the Immaculate Conception, but without **its** head. He threw **his** net again, and this time captured the head of the image. From this time on, there never was a lack of fish for the three simple fishermen."

- O adjetivo possessivo HIS refere-se a quem?
- O adjetivo possessivo ITS refere-se a (quem) que?

The history of Our lady Aparecida had **its** beginnings in the year 1717, when news arrived that the Count of Assumar, D. Pedro (Peter) de Almeida and Portugal, the governor of the province (of São Paulo and Minas Gerais), was going to pass through the village of Guaratinguetá, on **his** way to Vila Rica, today the famous city of Ouro Preto in Minas Gerais"

- O adjetivo possessivo ITS refere-se a (que) quem?
- O adjetivo possessivo HIS refere-se a quem?

Numa descrição em fôlderes turísticos, são apresentadas características que auxiliam a visualização e identificação do local descrito. Essa descrição conta com aspectos físicos, podendo apresentar também atividades do local.

EXERCÍCIO 2- Descrevendo o local

TAKE A LOOK AT THIS – Algumas palavras são utilizadas para caracterizar outras. Elas são chamadas de adjetivos.

a) Observe o texto “RELIGIOUS ACTIVITY”, “THE NATIONAL SHRINE OF OUR

| Tamanho | atividade | aparência | tipo |
|---------|-----------|-----------|------|
| | | | |

OUR LADY OF APARECIDA”e “THE HISTORY OF OUR LADY APARECIDA”, e retire o maior numero de características para cada coluna

1) Os adjetivos que você encontrou nos textos apresentam boas qualidades ao local? Por quê?

b) Nos textos que descrevem o local, o verbo TO BE é uma das ferramentas utilizadas para construir a sentença.

OBSERVE:

The National Shrine of Our Lady of Aparecida **IS** the largest, most frequented Marian Shrine in the World.

It **IS** Brazil's greatest center for evangelizing people.

c) A partir de tudo o que já estudou até agora, e lembrando do esquema que você montou para o seu folder sobre a cidade de Aparecida, vamos iniciar a redação do texto descrevendo os possíveis locais os quais o seu folder vai tratar.

EXERCÍCIO 3 – As atividades do local

Agora, o SIMPLE PRESENT TENSE é a ferramenta utilizada no texto descritivo do folder turístico, uma vez que ele é usado para caracterizar e descrever o local.

OBSERVE:

It is Brazil's greatest center of evangelizing people, through the pastoral care which the Redemptorist Fathers **OFFER**.

a) Além do verbo OFFER, quais outros verbos poderiam ser usados para expressar as atividades do(s) local (is) que vocês escreverão sobre?

b) Continuando a descrição que você já estava fazendo, escreva sobre as atividades do (s) local (is). Mais especificamente, sobre o que ele(s) oferece(m).

EXERCÍCIO 4 – Convencendo turista

Observe que nos fôlderes distribuídos, neste momento a você, há chamadas para convencer o turista a visitar o local.

Para tanto, foi utilizado o imperativo como uma ferramenta para convencer o futuro visitante.

Esta forma de conjugação verbal é utilizada como comando e até mesmo como uma ordem a ser dada.

Agora observe esses verbos e identifique-os nos fôlderes:

| |
|---|
| Come – visit – enjoy – meet – find – see – know – walk around |
|---|

- a) Como você utilizaria esses verbos para convencer o visitante a vir e conhecer os pontos turísticos de sua cidade? Escreva frases utilizando o imperativo.

EXERCÍCIO 5- Como já foi dito, os textos em que a história local se faz presente, possuem uma seqüência narrativa. Para tanto existem alguns instrumentos necessários para que exista essa seqüência. Uma delas é a conjugação verbal.

SIMPLE PAST TENSE

O Simple Past Tense é utilizado para conectar eventos ocorridos no passado, por isso, ele é utilizado em seqüências narrativas de um folder turístico em que a história local é o assunto tratado.

O Simple Past Tense pode ser dividido em dois momentos: Regular Verbs e Irregular Verbs.

Os Regular Verbs podem ser identificados pela terminação em ED quando conjugados.

Os Irregular Verbs são diferentes porque possuem suas formas próprias, não seguindo uma regra na sua constituição

With the passing of time, devotion to Our Lady of Aparecida **continued** to grow constantly. The number of pilgrims and visitors never **stopped** increasing. The first Basilica **was** no longer able to handle the crowds which **came** steadily. It **was** obvious that there **had** to be a new Basilica, larger, to handle all those who **wanted** to pray.

On November 11, 1955, thanks to the endeavors and efforts of the Redemptorist Fathers and bishops, the "New" Basilica **was** begun. It is the largest Marian shrine in the world, one of the biggest churches anywhere. In 1980, while still being **constructed**, John Paul second **visited** and **blessed** this magnificent temple, giving it the title of a minor Basilica. In 1984, the National Conference of the Brazilian Bishops **declared** the Basilica of Aparecida as the National Shrine of Brazil.

No entanto, algumas regras precisam ser seguidas:

Study – studied stop – stopped live – lived want - wanted

- a) Retorne ao texto “THE HISTORY OF OUR LADY APARECIDA” e retire todos os verbos regulares do texto:

- b) Junto com os seus colegas, tente identificar, a partir do texto o que cada um desses verbos significam em português:

- c) Observe os verbos irregulares em negrito no texto abaixo:

The History of Our Lady Aparecida

The history of Our lady Aparecida **had** its beginnings in the year 1717, when news arrived that the Count of Assumar, D. Pedro (Peter) de Almeida and Portugal, the governor of the province (of São Paulo and Minas Gerais), **was** going to pass through the village of Guaratinguetá, on his way to Vila Rica, today the famous city of Ouro Preto in Minas Gerais.

Summoned by the city council fathers, the fishermen Domingos Garcia, Filipe (Philip) Pedroso and João (John) Alves **set out to catch** fish in the Paraíba river. After many tries, empty handed, they arrived a small place called Itaguaçu. John Alves **threw** his net into the waters and **brought up** the body statue of Our Lady of the Immaculate Conception, but without its head. He **threw** his net again, and this time captured the head of the image. From this time on, **there** never **was** a lack of fish for the three simple fishermen.

During the next fifteen years, the statue stayed in Felipe Pedroso's house. Neighbors **began to come** to pray there. Devotion to Our Lady **grew** as **did** many wonderful timesigns of God's blessings for those who prayed before the statue. Soon the fame of the place **spread** beyond their valley. Other parts of Brazil talked about the amazing and extraordinary things happening there.

The family **built** a tiny chapel. It **was** soon too small. Around 1734 the pastor of the parish in Guaratinguetá **built** a large church on top of a large promontory called Morro dos Coqueiros. It **began** its services to the public on

July 26th, 1745. The number of faithful **grew** even more. By 1834 it **was** necessary to enlarge the chapel into a bigger church (which is now the present day "Old"Basilica).

In 1894, Redemptorist Fathers and Brothers arrived to **take care** of all the pilgrims who **came** to visit and pray at the feet of Our Lady who **had** appeared in the waters.

On December 8th, 1904, the statue was crowned solemnly by Bishop Joseph Camargo de Barros. Then, in 1908 (April 29th) the church was elevated to the level of a minor Basilica and the village which **had grown up** around the shrine on the Morro dos Coqueiros **became** a separated county.

In 1929, Pius XI proclaimed Our Lady of Aparecida as Queen of Brazil and its Patroness.

Junto com seus colegas, procure o significado desses verbos.

EXERCÍCIO 6 – Se o local sobre o qual está escrevendo é histórico, escreva sobre o fato histórico mais importante que seja importante para a visitação.

EXERCÍCIO 7 – Observe as seguintes expressões:

It all started – In the beginning – At first – so – then – during the next– and –
when – where – who – which – finally – after all – afterwards

Observe os textos do folder sobre Aparecida e responda:

a) Para que elas são usadas?

b) Em qual parte do texto elas são usadas?

| INÍCIO | MEIO | FIM |
|--------|------|-----|
| | | |

UNIT 4 – APPLYING

Como vimos ao longo dessa unidade, em um folder turístico, que trata de uma cidade histórica, descrevemos as características do local, mostramos as atividades e falamos da história local.

- a) Escreva um folder turístico de Aparecida. Leve em conta os seguintes passos.
- 1) Que características do local você enfatizará?
 - 2) Que verbos você utilizará para descrever o local?
 - 3) Que verbos utilizará para mostrar as atividades do local?
 - 4) Que verbos utilizará para falar da história local?
 - 5) Quais os tempos verbais utilizará?
 - 6) Como os leitores poderão entrar em contato?

ANEXO II**QUESTIONÁRIOS DE PESQUISA**

Questionário respondido individualmente em 06/03/2006.

Nome: _____ data: ___/___/___

1) O que você aprendeu hoje?

2) O que você achou da aula ter sido em português? Por quê?

3) Quais foram as suas dificuldades?

Questionário respondido individualmente em 09/03/2006.

Nome: _____ data: __/__/__

1) O que você achou da aula de hoje? Por quê?

2) O que você achou da aula ter sido em português?

3) O que você aprendeu hoje?

4) Quais foram as suas dificuldades?

5) Como fez para solucioná-las?

Questionário respondido individualmente em 13/03/2006.

Nome: _____ data: ____ / ____ / ____

1) O que você achou da aula de hoje?

2) O que você aprendeu em relação à estrutura de um folder turístico?

3) Você acha que o fato de as atividades serem em português facilitará na hora de fazer as atividades em inglês? Por quê?

Questionário respondido individualmente em 16/03/2006.

Nome: _____ data: ___/___/___

1) O que você aprendeu hoje?

2) Quais foram as suas dificuldades?

3) Como fez para supera-las?

4) Como você se sente em ler um folder turístico em inglês?

Questionário respondido individualmente em 20/03/2006.

Nome: _____ data: __/__/__

1) O que você aprendeu hoje?

2) O que você achou da aula de hoje?

3) Quais foram as suas dificuldades?

Questionário respondido individualmente em 23/03/2006.

Nome: _____ data: ___/___/___

1) O que você aprendeu hoje?

2) O que você achou da aula de hoje?

3) Quais foram as suas dificuldades?

4) O que fez para resolvê-las?

Questionário respondido individualmente em 27/03/2006.

Nome: _____ data: ___/___/___

1) Quais foram as suas dificuldades?

2) O que fez para resolvê-las?

3) O que você achou da aula de hoje? Por quê?

Questionário respondido individualmente em 03/04/2006.

Nome: _____ data: ___/___/___

1) O que você achou da aula de hoje?

2) Como você vai usar o que aprendeu?

3) Quais foram as suas dificuldades?

4) Como fez para resolvê-las?

Questionário respondido em grupos em 17/04/2006.

Nome: _____ data: ___/___/___

1) O que vocês acharam das atividades feitas até agora? Por quê?

2) O que vocês aprenderam hoje?

3) Quais foram as suas dificuldades?

4) O que fizeram para resolvê-las?

Questionário respondido individualmente em 27/04/2006.

Nome: _____ data: ___/___/___

1) O que você achou das atividades de hoje?

2) Quais foram as suas dificuldades?

3) Como fez para superá-las?

Questionário respondido individualmente em 22/05/2006.

Nome: _____ data: ___/___/___

1) O que você achou do tipo de aula que tiveram nos últimos meses? Por quê?

2) Qual foi o papel do português na elaboração do folder?

3) Quais foram as suas dificuldades?

4) O que fez para resolvê-las?
