

GÊNEROS DE TEXTO POR MEIO DE PRÁTICAS SOCIAIS EM LÍNGUA INGLESA: O PAPEL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUZIDA POR PIBIDIANOS

Francini Percinoto Poliseli Correa, Professora e pesquisadora do Curso de Letras Inglês na Unespar – Universidade Estadual do Paraná, câmpus de Apucarana; mestrado em Comunicação e Semiótica pela PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Estudos da Linguagem pela UEL - Universidade Estadual de Londrina, francini.correa@unespar.edu.br

Karim Siebeneicher Brito, Professora e pesquisadora do Curso de Letras – Português e Inglês na Unespar – Universidade Estadual do Paraná, câmpus de União da Vitória; mestrado e doutorado pela UFPR – Universidade Federal do Paraná, com pesquisas de doutorado e pós-doutorado realizadas em Marburg e Munique, Alemanha, karimbrito@yahoo.com.br

Maria Izabel Rodrigues Tognato, Mestre em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL – PR (2002). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação LAEL (PUC/SP),. Pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem junto à Didática das Línguas pela Universidade de Genebra – UNIGE/FAPSE – Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação. Docente no Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – *Campus* de Campo Mourão, membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento – Mestrado Interdisciplinar (PPGSeD) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações - LIDERE/CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, da UEL, belinhatog@yahoo.com.br

Resumo: Neste artigo, apresentamos os resultados da análise de uma sequência didática (SD) desenvolvida por integrantes do subprojeto de língua inglesa do PIBID da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de União da Vitória, contemplando o gênero de texto Cardápio. Baseamo-nos, para tanto, na relação entre o ensino com base em gêneros e o desenvolvimento das capacidades de linguagem (BRONCKART, 1997/2009; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o que permite aos alunos agir fazendo uso da linguagem em diferentes situações de comunicação. No que concerne aos procedimentos metodológicos deste estudo, quanto aos instrumentos de coleta de dados, realizamos a análise de uma sequência didática. No que tange aos procedimentos de análise, pautamos nossos estudos na identificação das capacidades de linguagem mobilizadas nessa sequência. Os resultados deste estudo apontam para a relevância da inserção de professores em formação em processos de produção de materiais didáticos para a tomada de consciência dos processos de regulação da linguagem e para possíveis contribuições quanto a uma atuação profissional mais precisa e segura.

Palavras-chave: Sequência didática. Gênero de texto. Capacidades de linguagem.

Text genres by means of social practices in English: the role of the didactic sequence developed by *pibidianos*

Abstract: In this paper, we present results from the analysis of a didactic sequence (DS) developed by pre-service teachers while participating in the English Language subproject of PIBID at a University from Paraná State (UNESPAR), União da Vitória *campus*, focusing on the *Menu* genre. We based our work on the relationship between the language teaching genre based-approach and the development of learners' language capacities (BRONCKART, 1997/2009; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), which allows them to act using language in diverse communication situations. Concerning methodological procedures of this study, data for analyses were collected from the didactic sequence produced by pre-service teachers. For the purpose of analysis, we guided our studies in the identification of the language capacities mobilized in the didactic sequence. The results of this study indicate the relevance of integrating teachers in processes of producing didactic materials in order to raise their awareness of the language regulation processes and for possible contributions regarding a more accurate and safe professional performance.

Key-words: Didactic Sequence. Text genre. Language capacities.

Data de submissão: 2018-07-07
Aprovado em: 2018-06-26
Publicado em: 2018-05-30

Introdução

Ao longo de nossa experiência enquanto professoras formadoras de professores de línguas estrangeiras, mais especificamente, de Língua Inglesa, temos vivenciado um grande desafio: o de ensinar a língua como prática social na formação inicial, bem como direcioná-los para esse ensino, conforme orientações do documento norteador do ensino de línguas na Educação Básica - as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008) - contexto este para o qual nossos professores em formação são direcionados.

Embora sejamos professoras formadoras e pesquisadoras atuantes na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, cada uma de nós, em função da localização geográfica de nossos *campi*, podemos, por vezes, apresentar diferentes práticas formativas em nossas realidades de ensino e de formação. Mas, para além destas possíveis diferenças, temos pelo menos três pontos que nos aproximam em nossas práticas formativas. Primeiramente, tomamos por base o fato de que “a plena participação social é condicionada pelo domínio da linguagem e pelo domínio da(s) língua(s). Em segundo lugar, entendemos que, como professoras de línguas, temos como uma de nossas maiores responsabilidades a de contribuir para esse exercício (da plena participação social), seja ele desenvolvido na língua materna ou em línguas estrangeiras” (SOUZA *et al*, 2014). Como terceiro ponto em

comum, adotamos a concepção de ensino de línguas com base em gêneros a partir de um procedimento que permite o trabalho com a linguagem enquanto prática social, como é o caso da Sequência Didática (SD).

Movidas por estes pontos em comum, propusemo-nos a avaliar materiais produzidos por bolsistas pibidianos (incluindo acadêmicos licenciandos, professores supervisores da Educação Básica e professores coordenadores universitários) de um dos cursos de Letras de nossa Universidade, durante sua participação em um subprojeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado em um dos *campi* da Unespar no Estado do Paraná.

Assim, delineado pelos Colegiados de Letras do *campus* de União da Vitória e, aprovado pela CAPES para ser desenvolvido no período de 2011 a 2014, este subprojeto visou, dentre outros objetivos, à produção de SD por parte de seus participantes, a fim de lhes possibilitar ensinar a língua estrangeira como prática social na Educação Básica, pautando-se no ensino de línguas com base em gêneros.

Nossa proposta de discussão a partir deste texto, portanto, propicia uma compreensão mais ampla de parte das atividades implementadas ao longo desses cinco anos de realização do subprojeto permitindo-nos, conseqüentemente, identificar as possíveis limitações e/ou contribuições do processo de produção de SD enquanto instrumentos mediadores do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, assim como sinalizar avanços potenciais no processo de desenvolvimento dos professores em formação participantes do projeto investigado.

Com isso, no sentido de possibilitar uma reflexão e um debate social a respeito do tema proposto a partir deste estudo, apontamos os seguintes questionamentos:

- 1) Em que aspectos a SD produzida pelos pibidianos pode contribuir para o seu processo de formação?
- 2) A descrição da SD analisada e sua implementação permitem aos professores em formação estabelecer relações entre o ensino de Língua Inglesa com base em gêneros e a concepção de práticas sociais?
- 3) Quais os aspectos lacunares da experiência com a SD produzida e implementada que poderiam ser transformados em caso de uma nova implementação?

A discussão por meio da reflexão crítica visando ao debate social possibilita-nos repensar, reconfigurar e ressignificar a atividade docente, bem como nossas práticas formativas, o que, a nosso ver, constitui um aspecto fundamental na construção dos saberes que podem nortear a formação docente e o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Com o objetivo de desenvolver nossa proposta de discussão e posicionamentos, primeiramente trataremos da formação de professores pautada na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), no ensino de línguas com base em gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), tendo como foco o trabalho com as capacidades de linguagem (CL) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e seus respectivos critérios (CRISTOVÃO et al, 2010; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013), bem como o procedimento da SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2009). Na sequência, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados na realização deste estudo para, em seguida, discutirmos os resultados das análises de uma SD produzida pelos pibidianos participantes de nossa pesquisa. Por fim, trataremos das considerações finais propiciadas pelos resultados de nosso estudo.

Entendendo o horizonte teórico

A construção de conhecimentos e da autonomia no processo de produção de materiais didáticos no contexto de formação inicial de professores de línguas estrangeiras tem sido um grande desafio e tema de diversos estudos, dentre os quais destacamos a construção de modelos didáticos (MD) e de SD, conforme orientações metodológicas propostas pela Escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); (DENARDI, 2009; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008; CRISTOVÃO, 2002; 2005). Tais propostas, que acarretaram a construção de MD e SD, surgiram em decorrência de estudos pautados no quadro teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 1997/2009, 2006, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ 2004), o qual é considerado uma ciência do humano, por tomar a linguagem como elemento central para o desenvolvimento humano. A proposta do ensino de línguas com base em gêneros mostra-se como uma oportunidade de transposição didática de conhecimentos, tendo como foco o desenvolvimento de CL, a saber: de ação

(CA), discursiva (CD), linguístico-discursiva (CLD) (SCHNEUWLY; DOLZ 2004) e de significação (CS) (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013).

As capacidades de ação envolvem o contexto em que a situação de comunicação é realizada, constituída pelas “representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação” (CRISTOVÃO, 2009, p. 321). Por essas razões, é fundamental identificarmos os elementos constitutivos da situação de comunicação em que o texto foi produzido, conforme explicita Abreu-Tardelli (2007, p. 4), considerando-se os seguintes aspectos: “quem produziu, para quem, com que objetivo, onde o texto foi produzido, e do que trata”.

As capacidades discursivas referem-se à organização e à progressão textual, ao plano global do texto, ao tipo de informações mobilizadas no texto, bem como ao uso de conectivos ou operadores argumentativos.

As capacidades linguístico-discursivas abrangem “as operações de textualização (conexão, coesão nominal e verbal), os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização, a construção de enunciados, oração e período, e, por fim, a escolha de itens lexicais” (CRISTOVÃO, 2007, p. 13), bem como as referências pronominais.

Nessa perspectiva, com o objetivo de explicitar as relações entre o uso da linguagem e os aspectos mais amplos do agir geral, Stutz e Cristovão (2011) e Cristovão (2013) propõem a inserção de uma quarta capacidade de linguagem, denominando-a de capacidade de significação. De acordo com as autoras, esta capacidade de linguagem propicia

sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e interação com diferentes experiências humanas. (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p. 576).

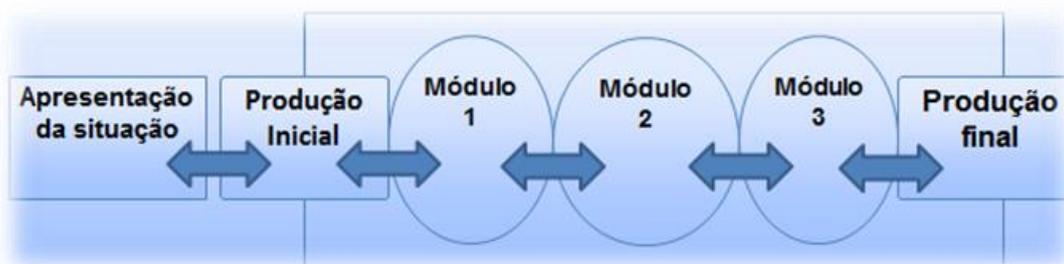
Em outras palavras, trata-se de uma capacidade que permite o estabelecimento de relações de sentido entre o estudo de um determinado texto, seja oral ou escrito, e as esferas sociais em que o texto estudado se insere, considerando-se os elementos constitutivos do seu contexto de produção e possíveis relações de intertextualidade.

Corroboramos com Bronckart (1997/2009) e com Schneuwly e Dolz (2004), ao defenderem que a comunicação é possibilitada pelo domínio de gêneros de textos, e que o

ensino de línguas deve ser organizado sistematicamente em torno de gêneros. Para a transposição didática de gêneros de texto, Schneuwly e Dolz (2004) propõem a construção de um modelo didático que oportuniza ao professor(a) o levantamento do que pode ser ensinável em um determinado gênero, o que pode servir como um guia na produção de uma SD, permitindo ao professor uma preparação mais precisa e segura ao ato de ensino.

Assim, na concepção dos autores (2004, p.96), a SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ou seja, trata-se de “um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe” (CRISTOVÃO, 2009, p.306). Corroboramos com Cristovão (2009, p.307) ao ressaltar que a SD, considerada como “instrumento de mediação”, propicia “a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros”, explorando a esfera de circulação em que os textos são produzidos pela concepção de “construção” prevendo “a proposta de aprendizagem como um *processo espiralado* de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe”. De acordo com a proposta da escola de Genebra, a SD é constituída pela apresentação da situação de comunicação, produção inicial, os módulos ou seções e a produção final, conforme o esquema da Figura 1.

Figura 1 – Esquema do procedimento da SD proposto pela Escola de Genebra



Fonte: Schneuwly e Dolz (2004).

No que se refere à explicitação de cada uma das etapas mencionadas no esquema acima, a apresentação da situação é o momento em que se define a finalidade da comunicação pretendida. Na sequência, a produção inicial é uma primeira atividade tomando por base a situação de comunicação dada e visa à identificação das dificuldades e

potencialidades dos alunos. A proposta do trabalho com módulos é pautada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski (1991) e objetiva partir do que é conhecido pelos alunos, ou seja, do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, tomando um determinado ponto de partida para atingir um ponto de chegada, o que será um novo ponto de partida. Trata-se da perspectiva em espiral, daí o porquê das etapas do esquema apresentado relacionarem-se entre si. No entanto, sabemos que, ao trabalhar com língua estrangeira, lidamos com uma situação contrária, trabalhamos com o conhecimento científico para que este se torne um conhecimento cotidiano ao aluno, o que é um desafio, uma vez que não é a língua materna dos alunos. Por fim, o momento da produção final é proposto no sentido de propiciar aos alunos e ao professor a oportunidade de comparação dos resultados entre as primeiras atividades e esta última, a fim de que possam tomar consciência do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo seus obstáculos e necessidades de aprendizagem, bem como os avanços obtidos em seu desenvolvimento.

Para melhor entendermos as CL e o que deve ser desenvolvido nos ou pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, alguns autores, tais como: Cristovão *et al* (2010), Lanferdini e Cristovão (2011), Cristovão e Stutz (2011) e Stutz e Cristovão (2011) produziram critérios como desdobramentos de cada uma das CL no sentido de contribuir para elucidar possíveis dúvidas dos professores de línguas quanto ao trabalho com as CL. Por essas razões, fundamentamos nossa pesquisa nos estudos de Stutz e Cristovão (2011) e de Lanferdini e Cristovão (2011), conforme Quadro 1.

Os critérios das CL, descritos abaixo, referem-se a objetivos que se esperam alcançar com os alunos no trabalho de ensino da SD ao final do procedimento (STUTZ; CRISTOVÃO, 2009), o que pode contribuir para uma maior compreensão das categorizações das atividades.

Quadro 1 – Operações referentes à organização externa da SD

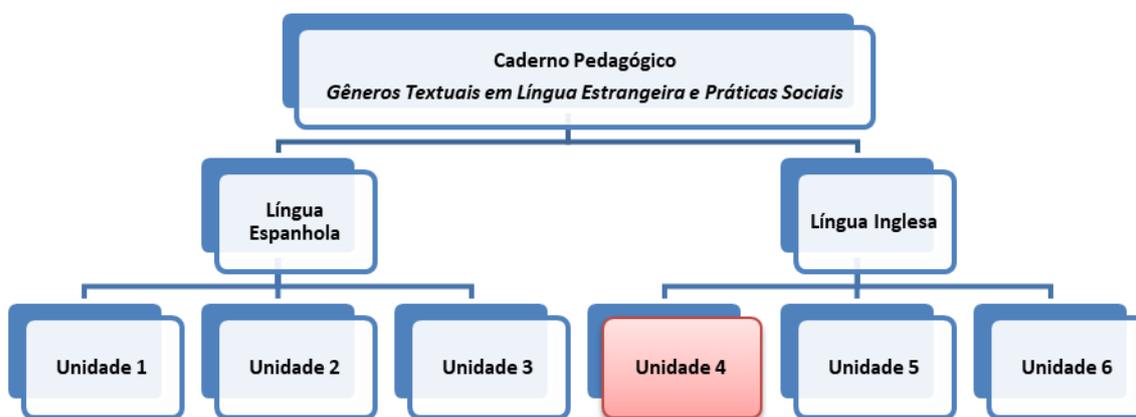
i) Capacidades de significação:
Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.
(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).
ii) Capacidades de ação:
Constroem sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e a escolha do gênero textual. São as operações para o reconhecimento de componentes físicos e sociossubjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero os responsáveis pela construção das capacidades de ação e (BRONCKART, 2007; MACHADO, 2005). Para tal fim, o foco está na interpretação com base no contexto sócio-histórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período da produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático.
(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Considerar propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
iii) Capacidades discursivas:
Constroem sentido mediante as representações sobre as características próprias do gênero como: a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados de forma linguística no texto (os tipos de discurso), e as formas de planificar a linguagem no interior do texto (os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).
(1CD) Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i> , linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
iv) Capacidades linguístico-discursivas:
Constroem sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão nominal.
(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (e.g., organizadores); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (e.g., anáforas); (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (e.g., tempo verbal); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO <i>et. al.</i> , 2010).

Fonte: Stutz e Cristovão (2011) e Lanferdini e Cristovão (2011).

Metodologia

O caderno pedagógico intitulado “Gêneros Textuais em Língua Estrangeira e Práticas Sociais”¹, produzido por 13 bolsistas PIBIDianos durante sua participação no subprojeto e apresentado pelos Colegiados de Letras do *campus* de União da Vitória da Unespar, contém seis sequências didáticas – três voltadas para o ensino de língua espanhola (Unidades 1, 2 e 3), e três voltadas para o ensino de língua inglesa (Unidades 4, 5 e 6), conforme ilustra o esquema da Figura 2.

Figura 2 – Esquema de organização do caderno pedagógico investigado



Fonte: As autoras.

Para fins deste estudo, será apresentada somente a análise referente à SD disposta na unidade 4 deste caderno, conforme destaque acima na Figura 2, que se alicerça no gênero Cardápio a partir dos pressupostos teóricos ora explicitados. Procuramos analisar sua organização interna, pela sistematização com relação aos objetivos propostos, bem como pela coerência entre estes e o desenvolvimento das CL e seus critérios. Corroboramos com Machado (2001) ao defender que as atividades propostas por um determinado material didático destinado ao ensino de línguas por meio do gênero podem ser analisadas e avaliadas a partir das CL. Assim, procuramos identificar os tipos de CL que a SD analisada pode desenvolver nos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; STUTZ;

¹ O caderno pedagógico encontra-se disponível na página do PIBID Unespar: http://www.pibidunespar.com.br/images/livros/generos_textuais_em_lingua_estrangeira_e_praticas_sociais.pdf.

CRISTOVÃO, 2011; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011), em relação às perguntas norteadoras deste trabalho.

Apresentação e discussão dos resultados

A sequência didática

Assim como as cinco demais SD dispostas no caderno pedagógico intitulado “Gêneros Textuais em Língua Estrangeira e Práticas Sociais”, a SD 4, com foco no gênero de texto Cardápio como objeto de análise deste estudo, foi idealizada e produzida entre os anos letivos de 2012 e 2013 por 2 professoras da Unespar, 13 alunos-professores dos cursos de graduação de Letras-Português e Inglês e de Letras-Português e Espanhol do *campus* de União da Vitória e 2 professoras do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual do Paraná. Todas as SD visaram, cada uma, ao desenvolvimento de CL específicas por meio de um determinado gênero de texto.

As organizadoras e também os autores do material didático produzido justificam a opção pelo trabalho em língua estrangeira por meio de gêneros de texto defendendo que, enquanto *frames* para a ação social (BAZERMAN, 2006), tais gêneros propiciam um ensino de línguas de “forma contextualizada, prazerosa, e envolvente”, ao mesmo tempo em que pode possibilitar a “prática de reflexões importantes no que concerne à sua utilização na sociedade” (SOUZA *et al*, 2014). A princípio, portanto, a idealização do material, é coerente com as atuais orientações estaduais e nacionais para o ensino de línguas nas escolas, tomando por base a linguagem como prática social.

Retomando as três SD elaboradas para o ensino de língua inglesa, salientamos que cada uma foi delineada para ser implementada com um público diferente no que se refere à faixa etária. A seguir, apresentamos uma descrição da SD analisada e, concomitantemente, discutiremos as CL mobilizadas quando da produção de cada uma das atividades propostas, conforme ilustramos na Tabela 1.

Tabela 1 – Macroestrutura das sequências didáticas e as CL

Unidade 4: Gênero Cardápio						
Público Alvo: 8.º ANO						
Etapas	Atividades	Objetivos	CL mobilizadas			
			CA	CD	CLD	CS
1 Apresentação do gênero Cardápio (100 minutos 2 aulas)	A História do gênero Cardápio	i) Ativar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero;				
		ii) Prepará-los para as próximas etapas da sequência, a partir de atividades que explicam a estrutura do gênero;				
		iii) Criar interesse sobre o gênero;				
	B Leitura de cardápios (inglês e português)	iv) Apresentar material autêntico aos alunos, ampliando seu conhecimento de mundo;				
		v) Testar sua capacidade de localizar contrastes e semelhanças;				
		vi) Verificar o aprendizado dos alunos em relação às características do gênero, expostos na etapa anterior;				
2 Produção dos alunos (100 minutos 2 aulas)	C Componentes do Cardápio	vii) Praticar o léxico específico do universo dos alimentos, dividindo-os em categorias;				
		viii) Estimular a capacidade dos alunos de relacionar o léxico específico do Cardápio às suas imagens;				
		ix) Reforçar o léxico específico do universo dos alimentos através da divisão em classes de palavras;				
	D Estudo das classes gramaticais	x) Expor o trabalho dos grupos para o restante da turma, motivando-os e compartilhando o conhecimento.				
	E Apresentação dos trabalhos	xi) Apresentar a frase “imagem meramente ilustrativa”				
3 Criação dos cardápios (100 minutos 2 aulas)	F Produção em grupos	xii) Praticar o conhecimento adquirido, criando produções de cardápios.				
		G Diálogo com o/a nutricionista	xiii) Discutir sobre alimentação com um profissional da área;			
Etapa 4 – Visita da Nutricionista (50 minutos 1 aula)						

Fonte: As autoras. Somente na apresentação do livro é mencionado que a SD em torno do gênero de texto Cardápio foi delineada para o 8º ano.

A SD analisada, tomando por base as etapas do esquema proposto pela Escola de Genebra, está sistematizada pelos seguintes momentos: 1) Apresentação do gênero Cardápio; 2) Produção dos alunos; 3) Criação dos cardápios; 4) Visita da nutricionista. Assim, podemos considerar as etapas propostas no material didático produzido pelos pibidianos como coerentes com aquelas idealizadas por Schneuwly e Dolz na medida em que consideramos ser possível estabelecer correlações entre elas.

A primeira etapa, denominada *Apresentação do gênero Cardápio*, corresponderia e englobaria tanto a *apresentação da situação de comunicação* (por meio da atividade *A-História do gênero Cardápio*) quanto à *produção inicial dos alunos* (por meio da atividade *B-Leitura de cardápios*). Nestas atividades previstas para a etapa 1, os pibidianos apresentam o projeto de classe que esperam concluir com a SD (*situação de comunicação*), uma vez que tais atividades visam a propiciar oportunidades para que os alunos possam falar sobre o que já conhecem a respeito do gênero e/ou tema proposto.

A segunda etapa, denominada pelos pibidianos de *Produção dos alunos*, assim como a quarta etapa, denominada de *Visita da nutricionista*, corresponderiam à terceira etapa proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), qual seja, os módulos ou seções, momento este em que seriam propostas “várias atividades e exercícios, cujo objetivo é desenvolver as CL dos alunos mediante a apropriação mais efetiva do gênero em foco” (PONTARA, 2014, p. 65-66).

Idealmente, entendemos que a quarta etapa não deveria ter finalizado a SD elaborada pelos pibidianos, uma vez que os conhecimentos adquiridos durante a “visita da nutricionista” poderiam ter proporcionado ampliação ou aprimoramento do conhecimento de mundo dos aprendizes e, conseqüentemente, ter contribuído para uma melhor “produção final” do gênero selecionado. Por outro lado, também compreendemos que a participação de profissionais e/ou outros membros da comunidade externa na vida escolar depende de questões que, muitas vezes, extrapolam ao controle do professor, ou seja, nem sempre é possível realizarmos as atividades na sequência em que as idealizamos.

A terceira etapa, nominada *Criação dos cardápios*, relaciona-se à última etapa da SD, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e corresponderia à produção final. É nesta etapa em que o conhecimento construído por meio do desenvolvimento de todas as demais atividades propostas na SD se concretizará. Nessa perspectiva, ratificamos Pontara (2014, p. 66), ao afirmar que “o aluno tem a possibilidade

de por em prática tudo o que estudou módulo a módulo, [...] de modo a apresentar a produção final, objeto da concretização do projeto de classe estabelecido no momento da apresentação da situação” de comunicação.

De forma geral, destacamos um cuidado, por parte dos proponentes da unidade didática, para que os alunos desenvolvessem todas as atividades previstas nas etapas 2 e 3 (Produção dos alunos; Criação dos cardápios) em grupo. Esta escolha vai ao encontro do que preconiza Vygostsky (1896-1934) em relação ao que ele denomina de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), na qual aquele aprendiz que tem um maior domínio de determinado aspecto do processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento de um par menos preparado para aquela etapa. Em outras palavras, o processo de ensino aprendizagem pode ser facilitado pela interação entre os pares. Além disto, o trabalho em grupos visou à socialização da produção do Cardápio no intuito de motivar e compartilhar o conhecimento produzido conjuntamente.

Tendo focado a constituição da unidade didática em torno do gênero Cardápio no que concerne às etapas serem coerentes ou não com a proposta de produção de uma SD, conforme seus idealizadores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), partimos para uma análise detalhada acerca das atividades, seus objetivos e relações que podem ser estabelecidas com o desenvolvimento de determinadas CL que podem ser mobilizadas.

Retomando as atividades propostas na Tabela 1 envolvendo as quatro etapas para o desenvolvimento das CL, (1) Apresentação do gênero Cardápio; 2) Produção dos alunos; 3) Criação do Cardápio; 4) Visita da nutricionista), suas respectivas atividades (de A a G) e objetivos previstos (de i a xiii) em torno do gênero de texto Cardápio, consideramos que, ao término dessa implementação, o aluno pode conscientizar-se quanto a aspectos que talvez não seria capaz de perceber anteriormente, ou ainda não seria capaz de perceber sozinho. Tais aspectos referem-se principalmente ao desenvolvimento da capacidade de ação e de significação.

A capacidade de ação estaria diretamente relacionada às atividades que se destinam a oportunizar que o aprendiz reconheça os produtores e seus objetivos ao produzir este gênero de texto tão comum em nosso cotidiano.

Dentre as atividades voltadas para o desenvolvimento da capacidade de ação, que podem ser observadas claramente no delineamento do material, pontuamos pelo menos duas apresentadas na etapa 1 e seus respectivos objetivos, quais sejam:

A- *História do gênero Cardápio*, que teve dentre um de seus objetivos - Ativar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero.

B- *Leitura de cardápios (inglês e português)*, que, dentre outros objetivos, visava a apresentar material autêntico aos alunos, ampliando seu conhecimento de mundo.

Nestas duas atividades, os alunos são motivados a pensar sobre o local de circulação do gênero Cardápio, bem como sobre as características de sua estrutura e o público-alvo a quem se destina seu conteúdo. Nesse sentido, assim como estabelecido pelos PCN de Língua Estrangeira para o ensino fundamental, as atividades produzidas pelos pibidianos procuram instigar o aluno a “construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna” (BRASIL, 1998, p. 67).

Ainda quanto à capacidade de ação, na atividade B da etapa 1, salientamos o cuidado dos pibidianos, enquanto produtores do material, em selecionar, como atividade de leitura para os alunos, cardápios autênticos tanto em língua materna quanto em língua inglesa com a finalidade de fazer com que os leitores localizassem contrastes e semelhanças na construção deste gênero envolvendo públicos de diferentes culturas. Para o desenvolvimento da atividade de leitura, portanto, os produtores da SD procuram fazer com que os aprendizes levem “em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais” tal como estabelecem Cristovão e Stutz (2011, p. 576) para o desenvolvimento da capacidade de ação em nossos aprendizes.

Já o desenvolvimento da capacidade de significação pode ser observado nas atividades com a finalidade de contribuir para que o aluno compreenda a relação entre o planejamento (em termos de estrutura e conteúdo) e a produção do Cardápio para que se atinja a “clientela-alvo”.

Quanto às atividades planejadas visando ao desenvolvimento da capacidade de significação, estas vão sendo desenvolvidas ao longo das aulas previstas para a implementação da Unidade 4, na medida em que as atividades A (etapa 1), E - Apresentação dos trabalhos (etapa 2) e G (etapa 4) foram produzidas, dentre outros objetivos, com o intuito de incentivar os alunos a:

- “(Re)conhecer a sócio-história do gênero”; “Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz”; “Compreender conjuntos de

pré-construídos coletivos” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 576) quando se estabelecem como objetivos - i) “Ativar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero”; iii) “Criar interesse sobre o gênero” (ver quadro 1, etapa 1, atividade A).

- “Relacionar os aspectos macro com sua realidade” uma vez que se visa a propiciar:
x) “Expor o trabalho dos grupos para o restante da turma, motivando-os a compartilhar o conhecimento”; e, xiii) “Discutir sobre alimentação com um profissional da área”.

Abordadas as atividades que enfocaram o desenvolvimento das CL voltadas para ação e significação, apresentamos a análise daquelas voltadas para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas (CLD) e discursivas (CD).

Podemos afirmar que é na etapa 2 (Produção dos alunos) que se concentram as atividades voltadas para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva. Dentre os cinco objetivos ali estabelecidos (ver quadro 1- objetivos vi a x), três se relacionam ao desenvolvimento desta capacidade, quais sejam:

- vii) “Praticar o léxico específico do universo dos alimentos, dividindo-os em categorias”;
- viii) “Estimular a capacidade dos alunos de relacionar o léxico específico do Cardápio às suas imagens”;
- ix) “Reforçar o léxico específico do universo dos alimentos através da divisão em classes de palavras”.

Salientamos que as atividades linguístico-discursivas planejadas pelos delineadores da SD, comumente denominadas ‘gramaticais’, não determinaram a escolha do gênero selecionado, mas sim a situação de comunicação almejada – a produção do Cardápio.

Quanto às atividades delineadas para o desenvolvimento da capacidade discursiva (CD), observamos sua existência em três das quatro etapas previstas na unidade didática, conforme já elencamos na Tabela 1 e retomamos a seguir:

- ii) “Prepará-los para as próximas etapas da sequência, a partir de atividades que explicam a estrutura do gênero” – etapa 1 (atividade A História do Gênero);
- v) “Testar sua capacidade de localizar contrastes e semelhanças” (referindo-se a cardápios em língua inglesa e portuguesa) – etapa 1 (atividade B Leitura de cardápios);

- vi) “Verificar o aprendizado dos alunos em relação às características do gênero”, expostos na etapa anterior – etapa 2 (atividade C - Componentes do Cardápio);
- xi) “Apresentar a frase ‘imagem meramente ilustrativa’”- etapa 3.

Tais objetivos, de modo geral, visam ao desenvolvimento da capacidade dos aprendizes de reconhecer a organização do texto em características, tais como: layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto), etc.

No que concerne às CL, Pontara (2014, p. 76) destaca que “elas não são e não podem ser vistas como estanques [...] ao contrário, elas são complementares, são combinadas em busca de significações para o que se lê, se escreve, ouve ou fala”. Trata-se de capacidades “articuladas e atravessadas entre si colaborando para ser, estar, (inter)agir no mundo.” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23). Tal combinação e complementaridade ficam explícitas quando, na etapa de produção final e/ou criação dos cardápios (etapa 3), percebemos que todas as atividades anteriormente desenvolvidas devem ser retomadas pelo aprendiz para que ele consiga atribuir “significações” para o texto que está sendo construído. Enfim, ao produzir um gênero de texto, um Cardápio, nesse caso, o aprendiz pode desenvolver, concomitantemente, suas capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva e de significação.

Embora tenhamos observado aspectos bastante coerentes na proposição da SD 4 em relação ao ensino de línguas com base em gêneros, tendo como foco o trabalho com as CL e seus respectivos critérios, bem como o procedimento da SD, nossa análise permitiu-nos também constatar alguns aspectos lacunares a serem revisados acerca da organização da exposição da SD 4 (Gênero de texto Cardápio), à terminologia utilizada, bem como ao fato de haver uma menção à turma para a qual a SD foi direcionada somente na apresentação do livro.

As atividades propostas pelos pibidianos no caderno pedagógico, que compõem a SD 4, são precedidas, na grande maioria das vezes, pelas seguintes terminologias: *objetivos*, *planejamento* e *encaminhamento*. No entanto, a terminologia *metodologia* é utilizada em diversos momentos ao invés de *encaminhamento*. Há também casos em que as atividades são precedidas somente por seus *objetivos* e a *metodologia* não consta do planejamento.

Quanto aos objetivos, ora são mencionados como objetivos do professor, referindo-se às ações do professor, como, por exemplo, “verificar o aprendizado dos alunos em relação às características do gênero, exposto na etapa anterior”, ora em relação ao que o aluno deverá ser capaz de fazer, como “praticar o conhecimento adquirido, criando produções de cardápio” (MATÊNCIO, 2007, p. 62), considerações estas que também se voltam a reflexões a respeito do ensino de línguas.

Com isso, há que se considerar a importância de, enquanto professores, ao planificar nossos processos de ensino, fazermos referência ao que se espera dos alunos em seu processo de aprendizagem explicitamente nos objetivos. Ou seja, no momento de planificação ou como parte constitutiva de uma SD ou uma unidade didática, a nosso ver, os objetivos devem ser direcionados explicitamente às atividades que os alunos devem desenvolver a fim de consolidar seu processo de aprendizagem.

Enfim, a análise da SD 4 e de outros aspectos mencionados neste texto nos permitiu ressignificar o trabalho por meio do procedimento da SD desde as suas contribuições, envolvendo um maior entendimento acerca da concepção da linguagem como prática social, às possíveis limitações, o que nos possibilita reconfigurar nossas práticas formativas no sentido de poder contribuir mais efetivamente à formação inicial docente e ao desenvolvimento dos professores em formação.

Considerações finais

A descrição e a análise da Unidade didática 4 na formação de professores de Língua Inglesa nos permitiram refletir sobre os saberes que podem ser articulados em relação às CL mobilizadas na SD, assim como nos mostraram a importância de práticas formativas que estabeleçam relações entre teoria e prática, considerando-se as necessidades de aprendizagem e de formação dos futuros professores.

No que tange aos questionamentos apresentados na introdução deste texto, referente a que aspectos a SD produzida pelos pibidianos pode contribuir para o seu processo de formação, este trabalho envolveu não somente o reconhecimento da organização textual do gênero de texto estudado e seus elementos constitutivos como também uma compreensão mais ampliada acerca da proposta de ensino de línguas pelo procedimento da SD, envolvendo aspectos metodológicos.

Quanto ao nosso papel de professoras formadoras, este trabalho também nos permitiu repensar a importância de sistematizarmos e de reorganizarmos nossas práticas formativas, bem como os materiais didáticos e/ou SD produzidos a fim de que possamos articular de modo mais preciso e seguro os saberes necessários a formação inicial docente.

Quanto à descrição da SD analisada e sua implementação, estas permitiram-nos estabelecer relações entre o ensino de Língua Inglesa com base em gêneros e a concepção de práticas sociais a partir da identificação de aspectos positivos referentes ao desenvolvimento das CL e seus critérios. Assim, considerando-se a coerência entre as atividades da SD analisada e seu objetivo, constatamos que ela apresenta uma sucessão de atividades que leva em conta pontos importantes para o ensino a partir de um determinado gênero (ativação do conhecimento prévio, reflexão sobre as pessoas e o contexto envolvidos na sua produção e utilização) tendo o potencial de propiciar um conhecimento mais aprofundado do gênero. Além disso, a preocupação com a exploração dos hábitos dos alunos e a construção do seu pensamento crítico ao discutirem com um profissional da nutrição sobre hábitos alimentares atingindo a meta traçada pelos próprios produtores do material pode ser evidenciada. De acordo com os pibidianos autores da SD, o objetivo das atividades voltadas para o desenvolvimento das CL foi o de articular “o ensino da língua inglesa à educação nutricional, aproveitando-nos do gênero de texto cardápio” (SOUZA *et al.*, p. 88). Ou seja, esse trabalho nos revela uma possibilidade de maior compreensão acerca do ensino de línguas tomando a linguagem enquanto prática social.

Quanto aos aspectos lacunares da experiência com a SD produzida e implementada e que poderiam ser transformados em caso de uma nova implementação, defendemos a necessidade de repensarmos o uso de terminologias ao planejarmos e produzirmos materiais didáticos e/ou SD, além dos objetivos a serem apresentados nesses instrumentos a fim de propiciar aos alunos uma maior compreensão tanto no que diz respeito ao que se espera deles em seu processo de aprendizagem quanto aos momentos que constituem esse processo de desenvolvimento, independente do procedimento a ser utilizado no ensino de línguas.

Em suma, a produção e a implementação de materiais didáticos e/ou SD em um curso de formação inicial de professores de línguas são fundamentais tanto para a articulação entre os saberes necessários à formação docente como os saberes a ensinar (conteúdos a serem ensinados e aprendidos) e para ensinar (aspectos didático-pedagógicos,

dimensão metodológica) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; STUTZ, 2012; TOGNATO; DOLZ, 2016) quanto para o desenvolvimento das capacidades docentes (STUTZ, 2012) no sentido de promover a autonomia do professor de línguas em formação.

Com isso, ressaltamos que inserir os professores em formação nos processos de produção e recepção de textos por meio de mediações formativas a fim de que possam tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem é fundamental para o desenvolvimento do agir docente e do desenvolvimento do professor para uma atuação mais precisa e segura. A nosso ver, as interações formativas são aquelas que inserem os sujeitos em determinadas práticas, permitindo a eles o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente, bem como oferecendo-lhes a possibilidade de assumir um posicionamento identitário crítico em relação a tais práticas, saberes e representações.

Por fim, entendemos que o subprojeto dos Colegiados de Letras da Unespar – *campus* de União da Vitória, desenvolvido por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), oferecido pelo governo federal, tem sido bastante eficaz no sentido de melhor preparar os licenciandos para o ensino de línguas desde o seu primeiro ano da formação inicial. No entanto, estamos vivendo uma realidade educacional de cortes e esse Programa, que é fundamental ao desenvolvimento do professor, corre o risco de ser extinto pelos governantes. O PIBID tem possibilitado avanços significativos na formação do professor, independente da área de conhecimento, para além da sua manutenção nos cursos de graduação a partir das bolsas recebidas, pois a participação neste Programa tem permitido aos professores em formação, aos professores supervisores, que são os professores da Rede Estadual de Ensino, bem como aos professores formadores trocas de experiências e de conhecimentos significativos e fundamentais acerca do conhecimento da escola, de seu funcionamento, como e por quem é constituída, além de questões de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o PIBID tem permitido muitas contribuições tanto à formação inicial quanto à continuada. Por essas razões, defendemos a continuidade desse Programa, tendo em vista que é um diferencial na formação e desenvolvimento do professor.

Referências

- ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação**. Cabral: editora e livraria universitária. Taubaté, 2007.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov, V. N. – 1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V.. **Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. São Carlos & João Editores, 2008.
- BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BREWER, C. **Music and learning: Seven ways to use music in the classroom**. Tequesta, FL: Life Sounds, 1995.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1997/2009.
- _____. Bronckart, J. P.. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- _____. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (**Coleção Idéias sobre Linguagem**).
- CRISTOVÃO, V. L. L. . Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: J. L. Meurer & D. Motta-Roth (Orgs.). **Gêneros Textuais**. (pp. 31-73). Bauru: EDUSC, 2002.
- _____. Cristovão, V. L. L.. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In V. L. L. Cristovão & E. L. Nascimento (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. (pp. 153-162). União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- _____. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.
- _____. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R. e CRISTOVÃO, V. L.L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.
- _____. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M.A. P. T. e CRISTOVÃO, V.L. (Org.). **Gêneros Textuais e Formação Inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. 1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 357-383.
- CRISTOVÃO, V. L. L. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215. Jan./jun. 2010.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et AL. (org.) **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v.1., p. 17 – 40.
- DENARDI, D. A. C. Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing. **Tese** (Doutorado em Letras – Inglês e Literatura Correspondente). Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina,

2009. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92491>> Acesso em: 15 de janeiro, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HOFSTETTER R. et SCHNEUWLY B. (2009). « Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation ». In Hofstetter R. et Schneuwly B. *Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, p. 6-22.

LANFERDINI, P. A. da F.; CRISTOVÃO, V. L. L. Uma proposta de elaboração de sequência didática para o ensino de línguas e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. **Anais VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 16 a 19 de agosto de 2011, Natal, RN, p.1-18.

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

_____. A perspectiva sócio-interacionista de Bronckart. In: J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. (pp.237-259). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

PONTARA, C.L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. **D.E.L.T.A.**; 33.3, 2017 (873-909).

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, A. M. S. de; WALDRAFF, I. P.; BRITO, K. S.; SYDOL, M. C. **Caderno Pedagógico. Gêneros textuais em língua estrangeira e práticas sociais**. Gráfica e Editora Kaygangue Ltda.: União da Vitória, PR, 2014.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012. 458f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 569, 2011.

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

TOGNATO, M.I.R. e DOLZ, J. Implementação e análise de um dispositivo didático na formação de professores de língua inglesa: possíveis reconfigurações. In: MORETTO, M. (Org.) **Prática de leitura e escrita em contextos escolares e não-escolares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Fontes Editora Ltda, 4. ed. brasileira. São Paulo, 1991.

_____. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.