



Revista Brasileira de Linguística Aplicada  
ISSN: 1676-0786  
rblasecretaria@gmail.com  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Brasil

Carréra Szundy, Paula Tatianne; Lopes Cristovão, Vera Lúcia  
Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como  
instrumento no ensinoaprendizagem  
Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 8, núm. 1, enero-junio, 2008, pp. 115-138  
Universidade Federal de Minas Gerais  
Belo Horizonte, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339829602006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

# Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem

---

Paula Tatianne Carréra Szundy  
Universidade Federal do Acre – UFAC

Vera Lúcia Lopes Cristovão  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo discutir resultados de projetos desenvolvidos em aulas de Prática de Ensino da Língua Inglesa com graduandos do curso de Letras de duas universidades públicas do Brasil. A partir da concepção de que as aulas de Prática de Ensino no curso de graduação em Letras devem formar o professor-pesquisador engajado em um processo de reflexão crítica sobre suas próprias ações, os projetos em questão buscam criar espaços para transposição de construtos teórico-metodológicos discutidos ao longo do curso para a prática em sala de aula por meio do desenvolvimento de seqüências didáticas (SDs) voltadas para construção do processo de leitura em língua inglesa no ensino médio. As SDs são elaboradas pelos graduandos com base especialmente em textos prefigurativos (OCEM, PCN) e em teorias sobre gêneros e ensino. Após a contextualização dos projetos, o artigo pretende focar na análise de atividades específicas de duas SDs desenvolvidas a partir dos gêneros anúncio publicitário institucional e notícia.

**PALAVRAS-CHAVE:** formação pré-serviço do professor, língua inglesa, seqüências didáticas, gênero

**ABSTRACT:** The present paper aims at discussing results of pre-service projects developed in English Methodology classes with undergraduate students of two public universities in Brazil. Based on the conception that English Methodology classes should prepare the teacher-researcher engaged in a continuous critical reflection about his/her own action, the two projects represent attempts to create spaces for the transposition of theoretical and methodological conceptions studied throughout the course to the real high school classroom. This transposition is carried out through the development of didactic sequences whose goal is to construct the reading process of English as a Foreign Language with high school students. The sequences are developed by the undergraduate students using as framework prescriptive texts (OCEM, PCN) as well as theories concerning genres and teaching. After contextualizing both projects, the article focuses on the analysis of specific activities that integrate two didactic sequences developed to work the reading comprehension of the genres institutional advertisement and news.

**KEY WORDS:** pre-service teacher education, English, didactic sequences, genre

## Introdução

O processo de formação de professores críticos, capazes de refletir sobre suas próprias ações e engajados na busca de transformações para práticas pedagógicas vigentes tem ocupado um lugar de destaque nas discussões e pesquisas desenvolvidas nas áreas de Educação e Lingüística Aplicada nos últimos anos. Tal destaque se deve, em parte, à crescente mudança de paradigma em relação ao papel do professor que, além de dominar o conhecimento técnico e pedagógico da sua área de atuação específica deve se tornar um pesquisador da sua própria prática.

A partir dessa mudança de paradigma do professor consumidor de materiais e teorias para o professor-pesquisador (MOITA LOPES, 1996), um ponto comum entre pesquisas na área da educação que investigam práticas discursivas e sociais em uma variedade de contextos específicos é o aspecto intervencionista. De acordo com Machado (2004), os trabalhos podem ter diferentes focos, tais como nas ferramentas de ensino, no aluno, no professor em formação ou no formador.

Nos cursos de licenciaturas, as Práticas de Ensino podem se tornar espaços privilegiados para construção do conhecimento e reflexão crítica sobre a futura prática pedagógica. Para que isso ocorra, parece-nos fundamental que essas Práticas engajem o futuro professor em projetos pedagógicos capazes de levá-lo a vivenciar a sala de aula, criando espaços para que conhecimentos teóricos, técnicos e metodológicos construídos ao longo da graduação sejam transpostos para situações concretas de ensino-aprendizagem e tornados alvo de reflexão contínua.

Os objetivos deste artigo são dois. Por um lado, apresentar experiências de formação pré-serviço de professores de língua estrangeira com apoio da construção de modelos didáticos de gêneros e da produção de seqüências didáticas por parte do aluno-professor para ser utilizada como sua ferramenta de ensino na regência (parte obrigatória do estágio supervisionado do curso de licenciatura). Por outro, analisar duas seqüências no que tange à transposição de conhecimentos/prescrições advindas de Políticas de Ensino de Língua Estrangeira em documentos oficiais para a atividade educacional no que diz respeito aos objetivos e conteúdos a serem contemplados. A partir dessa discussão, pretendemos contribuir para a reflexão sobre a formação pré-serviço do professor de língua estrangeira (LE).

As análises se baseiam em procedimentos de análise de texto de ordem semântica (BRONCKART, 1999) e procedimentos com base em Bronckart

e Machado (2004) que possibilitem detectar as representações do agir humano que se manifestam em textos – e nesse caso, especificamente, as que são referentes ao agir do professor. A escolha de documentos prefigurativos<sup>1</sup> (PCN e OCEM) está ancorada na concepção de que nos textos de prescrições para o professor vão se manifestando figuras interpretativas sobre o trabalho do professor em seu *métier* (MACHADO; CRISTOVÃO, 2005).

Para alcançar tais propósitos, apresentamos nossa fundamentação teórico-metodológica baseada na relação entre gêneros e formação. Em seguida, devido à atuação dos alunos-professores do curso de Letras das instituições pesquisadas na Educação Básica, expomos uma síntese de dois textos prefigurativos: os Parâmetros Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras – PCN (BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares para Línguas Estrangeiras – OCEM (BRASIL, 2006), a fim de ancorarmos nossa análise da transposição feita pelos alunos no nível do conhecimento advindo do sistema educacional para o que passa a ser conhecimento a ser ensinado no nível do sistema de ensino veiculado nas seqüências didáticas produzidas.

## Gêneros e formação

O referencial teórico que temos utilizado como instrumento para uma abordagem voltada para o desenvolvimento do professor, envolvido com a pesquisa e aliada à prática reflexiva é oriundo dos trabalhos desenvolvidos por Dolz e Schneuwly (Cf. 1998, sobretudo) no que se refere à utilização da construção de modelos didáticos de gênero<sup>2</sup> como instrumento<sup>3</sup> para formação

<sup>1</sup> [...]“textos prefigurativos, por exemplo, que prescrevem sem recorrer à construção de procedimentos ou às formulações convencionais de uma prescrição.[...] textos prefigurativos, se houver a prefiguração do agir futuro.” (BUENO, 2007, p. 46-47)

<sup>2</sup> A partir da noção bakhtiniana de gêneros como *tipos relativamente estáveis de enunciados* elaborados pelas diversas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1953), Dolz e Schneuwly (1998) tomam os gêneros como ferramentas semióticas complexas que nos permitem compreender e produzir textos. A partir desta proposição os autores sugerem que se criem modelos didáticos em que gêneros são tomados como objetos de ensino. O modelo didático é criado a partir do estudo prévio das características de um determinado gênero e implementado em uma seqüência de atividades (seqüência didática) em que as características do objeto – o próprio gênero – são claramente definidas no processo de intervenção didática.

<sup>3</sup> “Para realizar o trabalho, o sujeito poderá recorrer a artefatos materiais (ônibus, panelas, giz, apagador) e/ou simbólicos (prescrições, placas de trânsito, cadernos

de professores para, no mínimo, uma parte do trabalho que deverão desenvolver em seu agir educativo. Para Dolz e Schneuwly (Cf. 1998), a análise, a classificação dos textos e a identificação dos gêneros são necessárias para a construção de um modelo didático que apontará o que pode ser objeto de ensino-aprendizagem dentro de uma situação de comunicação específica. Esse modelo didático é criado a partir de:

- uma análise do contexto de ensino, utilizando-se os resultados de aprendizagem dos alunos expressos em documentos oficiais e a determinação das capacidades já adquiridas pelos alunos;
- um levantamento dos conhecimentos dos *experts* sobre o gênero que se quer ensinar e dos conhecimentos lingüísticos sobre esse mesmo gênero;
- uma análise lingüístico-discursiva de um *corpus* de textos do gênero escolhido.

A construção de modelos didáticos de gênero pode constituir uma ferramenta alternativa na formação pré-serviço do futuro professor, à medida que faz o aluno refletir sobre a tríade didática – sujeitos (alunos e professor), objeto do conhecimento e ferramenta – a fim de justificar suas escolhas e guiar suas atividades (Cf. CRISTOVÃO, 2002). Ao realizar os procedimentos supracitados, o aluno-futuro profissional está se co-responsabilizando pelo desenvolvimento de competências relacionadas às atividades do professor, pois o trabalho do professor não se resume a dar aulas ou a seguir as prescrições oficiais. Em sua profissão, há um processo contínuo de reelaboração das normas oficiais, que começa pelo projeto da escola e por suas próprias reorganizações, diante do contexto a que se vê confrontado e, portanto, a Prática de Ensino deve proporcionar as condições para que o sujeito aprenda a analisar o discurso oficial, analisar o contexto de ensino, elaborar um projeto pedagógico, planejar unidades de ensino e atividades. Estas ações também envolvem o aluno-futuro profissional com a pesquisa e com a prática reflexiva.

Este trabalho toma a pesquisa como elemento essencial na formação profissional do professor, bem como condição *sine qua non* para a construção

---

de receitas, etc.), que poderão ser transformados em instrumentos de desenvolvimento se forem apropriados pelo trabalhador, o qual passará a vê-los como úteis para a realização de sua tarefa, mas continuarão a ser simples artefatos se os trabalhadores não os incorporarem” (BUENO, 2007, p. 37).

de modelos didáticos de gêneros. A atividade de observação de contextos educacionais implica o aluno-futuro-professor e a pesquisa de base etnográfica com observação e estudo das características de um contexto natural. Como apontado por Heberle (2001, p. 99-100), esse tipo de tarefa “pode ser visto como iniciação à formação de professor contextualizada, como um tipo de pesquisa exploratória e qualitativa.” É pela análise do contexto que se determina o gênero a ser trabalhado, as capacidades de linguagem que os alunos já dominam e aquelas que precisam ser aprendidas, ao passo que a análise do gênero mostra o funcionamento da linguagem em textos do gênero sendo pesquisado e determina os objetos de ensino a serem evidenciados.

No caso de um projeto educativo, como primeira etapa, é preciso conhecer, minimamente, o que se pensa no sistema educacional<sup>4</sup> para o funcionamento da atividade educacional. Trata-se, por exemplo, de um conjunto de instruções oficiais voltadas às questões educacionais. Pois, também nele, podemos observar um paradigma ideológico que dá uma determinada orientação ao sistema de ensino<sup>5</sup> e ao sistema didático<sup>6</sup>.

A esse respeito, Machado (1997) assinala que essas instruções expressam “as expectativas da sociedade em relação às questões educacionais ou que buscam propor um plano geral de ações que, idealmente, conduziriam os alunos a tornarem-se membros efetivos desta sociedade”. Aí também já podemos observar uma influência ideológica, que dá uma determinada orientação ao sistema de ensino e ao sistema didático<sup>7</sup>. Ainda segundo

<sup>4</sup> Segundo Bronckart e Plazaola Giger (1996, p.18), « *le système éducatif d'une société donnée, c'est-à-dire par l'ensemble des discours (et éventuellement des dispositions légales) au travers desquels une société exprime ses attentes (ou finalités) en matière d'éducation..* »

<sup>5</sup> Segundo Bronckart e Plazaola Giger (1996, p. 18), « *les systèmes d'enseignements, c'est-à-dire des institutions qui se différencient en fonction de l'âge des élèves, de leur niveau cognitif présumé, de leur statut socio-économique, etc. Ces institutions (...) produisent également des discours relatifs aux objectifs à atteindre, à la formulation et à la programmation des contenus d'enseignement, ainsi qu'à la démarche méthodologique à adopter.* »

<sup>6</sup> Segundo Bronckart e Plazaola Giger (1996, p. 18), « *les systèmes didactiques, c'est-à-dire dans le cadre de ces structures composées de l'enseignant qui enseigne, des élèves qui apprennent et des contenus qui font l'objet de cette transaction.* »

<sup>7</sup> De acordo com Machado (no prelo), as relações entre os elementos do triângulo didático possuem tamanha interdependência que quaisquer ações sobre um podem interferir sobre os outros.

Machado (1997), os sistemas de ensino se referem às “instituições escolares existentes em uma sociedade, em função da idade, do nível cognitivo suposto e do seu estatuto sócio-econômico”, responsáveis por orientar as intervenções didáticas por meio do estabelecimento de objetivos, conteúdos, currículos e propostas de metodologia de ensino. O sistema didático, constituído pelo triângulo didático professor/aluno/conteúdo, incorpora os conhecimentos do sistema educacional e do sistema de ensino, com as devidas transformações, na tentativa de posicioná-los entre o saber científico e o senso-comum. No primeiro nível de transposição, no nosso caso, os saberes a serem transpostos são selecionados pelo MEC, que delega o poder de escolha a especialistas das disciplinas.

Atentando para esses três níveis, Schneuwly (1995) pondera que alguns problemas devem ser levados em conta no processo de transposição didática. Um deles é a legitimidade do conhecimento científico, já que a escolha da teoria de base implicará a assunção de determinadas opções epistemológicas, bem como influenciará sobremaneira as outras relações de transposição. Outros problemas apontados na transposição são a possibilidade de autonomização e o risco de dogmatização dos conhecimentos transpostos. O primeiro diz respeito à separação de conceitos de seu contexto científico, o que pode fazer com que ganhem novos significados. O segundo ocorreria, por exemplo, com a apresentação de certos conteúdos como verdades absolutas, ao passo que no quadro das ciências eles podem não passar de hipóteses. Ainda na relação dos possíveis problemas que a transposição didática enfrenta, teríamos o risco da compartmentalização dos conhecimentos e o da incoerência.

Um dos princípios que se deve seguir para diminuir a possibilidade de ocorrência desses problemas é o princípio da pertinência em nossas escolhas. Tal princípio, segundo Machado (1997), “exige, assim, que as escolhas sejam determinadas em função do processo de ensino-aprendizagem e regidas pelas finalidades e objetivos escolares.”

### **Documentos prefigurativos: PCN de LE e LM e OCEM**

Dado o fato de que os projetos de elaboração e aplicação de seqüências didáticas desenvolvidas nas duas instituições de ensino superior públicas – uma do sul e outra do norte do país – foram orientados principalmente por ideologias historicamente cristalizadas (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1929) que embasam os documentos prefigurativos oficiais para o ensino de línguas (PCN de LE e LM e OCEM), parece-nos fundamental que as concepções

centrais defendidas por esses documentos sejam discutidas para que possamos tecer reflexões sobre as práticas em questão.

Fundamentados em uma visão sociointeracional da linguagem, os PCN de LE propõem que a aprendizagem “centre-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15). Dada a estrutura da escola, o tempo destinado à aprendizagem de LE e as necessidades futuras do aluno em cursos de graduação e pós-graduação, os PCN sugerem que se enfoque a construção da habilidade de leitura, buscando nessa construção o engajamento discursivo e negociação de significados entre os participantes do discurso, levando-se em conta os aspectos institucionais, sociais, culturais e históricos essenciais para que a construção conjunta de significados ocorra. Para dar conta desses aspectos e engajar o aprendiz na co-construção e negociação de sentidos sobre o texto, os PCN de LE sublinham o fato de que o processo de ensino-aprendizagem de LE deve transcender o foco tradicionalmente colocado no conhecimento lingüístico e no mero reconhecimento/localização de informações no texto de forma a incorporar propostas de interdisciplinaridade, transdisciplinariedade e transversalidade sensíveis às questões culturais (e multiculturais) e educacionais.

Segundo os PCN de LE (BRASIL, 1998), as pessoas mobilizam três tipos de conhecimento para construção de significados de natureza sociointeracional, sendo eles conhecimento de mundo, conhecimento sistêmico e conhecimento da organização textual. O conhecimento de mundo diz respeito ao pré-conhecimento que todos nós temos sobre as coisas do mundo e pode ser relacionado com o conhecimento espontâneo proposto por Vygotsky (1934). Já o conhecimento sistêmico permite que façamos escolhas lingüístico-discursivas adequadas quando produzimos nossos enunciados. O conhecimento da organização textual, por sua vez, engloba o conhecimento das rotinas interacionais de textos orais e escritos diversos.

Diferentemente do conhecimento de mundo, que é pré-existente, o conhecimento sistêmico e da organização textual são construídos na escola em constante e ininterrupto diálogo com o conhecimento prévio constituído na interação com o(s) outro(s) nas diversas instituições no meio social, estando, portanto, na esfera do que Vygotsky (1934) classifica como conhecimento científico.

Embora não elaborada a partir da concepção de gêneros, a proposta pedagógica fundamentada em uma visão sociointeracional da linguagem defendida pelos PCN de LE apresenta pontos de tangência com os estudos de

Schneuwly e Dolz (2004) que propõem que os gêneros sejam utilizados como instrumentos de ensino-aprendizagem que levem ao desenvolvimento de capacidades de linguagem específicas.

À semelhança da proposta de Dolz e Schneuwly para o ensino de francês como LM, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) também sugerem diretrizes para elaboração de currículos com base em uma reflexão didática sobre a concepção bakhtiniana de gêneros do discurso. No entanto, conforme aponta Rojo (2001), diferentemente do agrupamento baseado em capacidades de linguagem realizado pelos pesquisadores de Genebra, nos PCN os gêneros estão agrupados em função da sua circulação social (gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica), “levando-se em conta os usos sociais mais freqüentes (leitura/escuta; produção de textos orais e escritos) dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados” (ROJO, 2001, p. 35).

Szundy (2004) destaca a contribuição dos trabalhos desenvolvidos a partir da teoria de gêneros do discurso para o repensar sobre o processo de construção do conhecimento e constituição da linguagem e propõe a aplicação da teoria da enunciação bakhtiniana tanto na análise da interação quanto no desenvolvimento de uma proposta didática baseada na concepção de gêneros discursivos na sala de aula de LE.

Como os PCN (de LE e LM), as OCEM, disponibilizadas pelo *site* do MEC em meados de 2006, quase 10 anos após a aprovação da LDB e em ano eleitoral, defendem a prática (oral e escrita) da língua de forma contextualizada e “apesar de contar com as orientações anteriores e expandi-las, difere destas e responde a investigações recentes” (BRASIL, 2006, p. 87), incluindo questões de cidadania, inclusão e exclusão, letramento e multimodalidade no cerne do processo de ensino-aprendizagem de LE.

Subjacente ao contexto de produção das OCEM pode-se reconhecer como seus emissores os próprios autores, os consultores, a Secretaria de Educação Básica e o MEC. Seus prováveis destinatários (centrais) seriam os professores do Ensino Médio e os cursos de licenciatura responsáveis pela formação de professores que poderão atuar nesse nível de ensino. Os objetivos centrais podem ser dispostos como voltados para a proposta de uma base epistemológica a fim de nortear o ensino, bem como de orientações pedagógicas coerentes com as noções teórico-metodológicas apresentadas.

A fim de atingir seus propósitos, as OCEM estão organizadas em seis partes:

### Introdução

1. O papel educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania;
2. Inclusão/exclusão – global/local;
3. Letramento;
4. Orientações pedagógicas: desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita;
5. Considerações finais.

O documento OCEM (BRASIL, 2006, p. 87) é iniciado com a apresentação de seus objetivos:

- (...) retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de LE no ensino médio e ressaltar a importância dessa;
- reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de LEs;
- discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão freqüentemente aliado ao conhecimento de LEs;
- introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramento, multiletramentos, multimodalidade, hipertextos) e dar sugestões sobre a prática do ensino de LEs por meio dessas.

Além desses objetivos, com base na premissa de que a reforma do ensino pode levar à reforma do pensamento e vice-versa, o documento se propõe a pensar sobre e a lidar com conflitos inerentes: à educação; ao ato de ensinar; à cultura profissional; ao aprendizado de LE; à construção de uma visão de mundo.

Nas OCEM, o papel educacional do ensino de LEs na escola é proposto como um meio de agir para a formação da consciência social do aluno, da criatividade, da mente aberta. A instrumentação lingüística deve, portanto, contribuir para a conscientização sobre aspectos como diferenças culturais e características sócio-históricas com que as LEs estão envolvidas.

Para o desenvolvimento de uma prática voltada ao alcance desses objetivos, o documento pontua a necessidade de condições favoráveis ao

ensino – infra-estrutura, recursos, dentre outras, bem como de conceitos centrais para a organização do ensino – cidadania, inclusão e letramento. Cidadania é proposta para além da noção de pátria, civismo e deveres cívicos. Ela envolve o sujeito como participante, como deliberador, como ocupante ativo de espaços sociais. A aprendizagem de LE, nesse sentido, deveria gerar oportunidades para o desenvolvimento da cidadania e privilegiar a construção de sentidos.

Inclusão é o conceito que engloba a compreensão do mundo e a relação entre escola e sociedade. Tal noção pressupõe condições como: capacitação de professores; engajamento de escolas no processo de inclusão; preparação dos pais dos alunos; preparação de funcionários; recursos condizentes com os propósitos do projeto; cursos de licenciatura em universidade e faculdades atualizadas e sintonizadas com a proposta de inclusão; adequação do currículo escolar às necessidades atuais da sociedade. A aprendizagem de LE se relaciona com inclusão ao privilegiar diferentes formas de produção e circulação do conhecimento: a multimodalidade; a capacidade crítica para interagir na sociedade considerando valores, ideologias, discursos, visões de mundo; a realidade que envolve o aluno; o acesso ao conhecimento e as relações de poder; o tipo de leitor.

A concepção de letramento questiona a visão da escrita como uma tecnologia (tecnologia da escrita alfabetica) que pode ser adquirida e propõe que a escrita não ocorre em um vácuo social e é sempre recontextualizada ao entrar em contato com certos contextos lingüísticos e textuais. Portanto, o processo de letramento em LE leva em consideração as práticas socioculturais específicas e “visa a formar um aprendiz capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques”. (BRASIL, 2006, p. 108)

Diferentemente dos PCN (BRASIL, 1998) que, apesar de propor parâmetros para o ensino da compreensão e produção escrita e oral, enfatizam a construção do processo de leitura, as OCEM sugerem como conteúdo tanto expressão escrita quanto expressão oral. Por considerarem que o processo de ensino-aprendizagem ocorre na interação com o(s) outro(s) e deve propiciar o engajamento discursivo do aluno no processo de negociação, construção e re-construção de significados socialmente situados, acreditamos que tanto as propostas dos PCN quanto àquelas das OCEM relacionadas a teorias sobre gêneros e ensino podem orientar a prática de ensino do futuro professor de língua estrangeira.

## Contexto de pesquisa e seqüências didáticas

Os projetos de formação pré-serviço de professores de língua inglesa discutidos nesse artigo foram realizados na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa com graduandos do último ano do curso de Letras em duas universidades públicas brasileiras – uma no estado do Acre e outra no Paraná.

Em ambos os projetos os alunos-professores desenvolveram SDs a partir de concepções acerca de gêneros como instrumentos de ensino-aprendizagem e das propostas de textos prefigurativos (PCN e OCEM) e, posteriormente, utilizaram tais seqüências em aulas ministradas no Ensino Básico em escolas públicas dos dois estados durante o estágio supervisionado. A noção de seqüência didática fundamenta-se na proposta desenvolvida pelo grupo de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ e colaboradores, 2004) para o ensino de francês como língua materna. Uma SD pode ser definida como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Logo, a diferença fundamental entre uma SD e outros materiais didáticos está no fato de que na SD o gênero não aparece apenas como pretexto para o ensino de outros conteúdos (sistêmicos, por exemplo); este constitui o foco do processo de ensino-aprendizagem e a progressão de atividades da SD deve levar o aluno ao domínio das características do gênero trabalhado.

Neste artigo, analisamos atividades que integram duas SDs: uma sobre o gênero anúncio publicitário institucional elaborada pelos alunos-professores do Paraná e a outra elaborada a partir do gênero notícia por graduandos do Acre.

### SD: Anúncio Publicitário Institucional

A SD Anúncio Publicitário Institucional foi a primeira de quatro seqüências produzidas por duas alunas estagiárias do 4º ano de Letras Anglo-Portuguesa de uma universidade pública como atividade constitutiva do estágio supervisionado curricular. A aplicação foi feita em uma turma de ensino médio de um colégio estadual do norte do Paraná. A SD é iniciada com a explicitação dos objetivos de: a) apresentar o gênero; b) trabalhar suas peculiaridades e c) desenvolver leitura crítica. A unidade traz três textos retirados de revistas semanais americanas e propõe vinte e oito atividades, sendo a maioria no formato de pergunta e resposta e algumas de associação, alternativas e de listagem de vocabulário.

As três primeiras questões procuram contextualizar o assunto e explorar o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo temático do texto a ser

lido. O quarto exercício solicita que o aluno busque informações sobre o contexto de produção do texto. As questões de cinco a onze exigem *skimming*<sup>8</sup>, reconhecimento de organização textual e apreciação pessoal. A pergunta número doze pretende levar o aluno a prever o assunto do texto e a atividade seguinte propõe a associação de figuras com palavras em língua inglesa com o intuito de desencadear o reconhecimento e ensino de palavras-chave para a compreensão do assunto abordado no texto.

Na seqüência, o aluno deve ler o texto e opinar sobre a questão trazida pelo texto e sua relação com o conceito de cidadania. A SD apresenta um quadro com informações sobre dados sócio-históricos para passar a cobrar compreensão sobre o texto e voltar a dar uma definição de um elemento chave do assunto no intuito de colaborar para a interpretação. Em seguida, as atividades voltam a atenção do aluno para a estrutura lingüística, tempo verbal e a intenção do autor em usar tais recursos combinados com a imagem. Há uma explicação da forma com exemplificação e oportunidade do aluno buscar outros exemplos em textos diversos. Também se explora a atitude cotidiana do sujeito leitor com a temática discutida. Em seguida, propõe-se que o aluno liste palavras relacionadas com palavras-chave ligadas à temática explorada. A partir de outro exemplo retirado de outro anúncio publicitário, explicita-se o uso de presente em textos desse gênero e explicam-se as possíveis funções discursivas de seu uso e sua estrutura formal. Depois disso, o aluno deve buscar exemplos de trechos em que tal estrutura aparece. Ainda com o intuito de explorar o uso do presente, o aluno deve listar ações que realiza freqüentemente. Para finalizar, chama-se atenção para o uso da imagem nos três textos solicitando que o leitor justifique a importância da imagem para os três anúncios.

### **SD: Notícia**

Esta SD, elaborada por dois alunos-professores do 8º período de uma universidade pública no estado do Acre e aplicada em um curso de extensão para o 3º ano do ensino médio, apresenta um total de dezesseis páginas e é composta por exercícios que buscam dar conta dos três níveis de conhecimento propostos pelos PCN de LE: o conhecimento de mundo, da organização textual e sistêmico.

Após a listagem dos objetivos na capa da SD, a seqüência inicia-se com atividades intituladas de *conscientização* e *contextualização* que buscam

---

<sup>8</sup> Leitura voltada para compreensão do sentido geral do texto.

desencadear a discussão sobre os hábitos de leitura dos alunos; a utilização do conhecimento prévio para a inferência de significados de palavras em um texto em língua portuguesa com diversas palavras inventadas e a identificação do gênero do discurso em excertos de textos em diversas línguas.

Seguindo essas atividades de *conscientização* e *contextualização*, a concepção de gêneros textuais é definida em um quadro explicativo e, em seguida, se inicia o trabalho com o gênero-alvo: notícia. A caracterização inicial do gênero notícia é realizada com perguntas que buscam acessar o conhecimento de mundo do aluno e com atividades sobre uma notícia na língua materna intitulada *Acre inicia a concessão de florestas públicas*. Somente após o trabalho com o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero notícia e a leitura da notícia em LM, é que o conhecimento da organização textual é trabalhado e as características do gênero notícia são listadas em outros dois quadros explicativos.

Depois que o conhecimento sobre gênero é trabalhado, a SD propõe a leitura de duas notícias em língua inglesa e atividades de compreensão escrita que buscam trabalhar com estratégias de leitura – pré-leitura (deduções com base no conhecimento prévio), leitura geral (*skimming*) e específica (*scanning*) e inferência contextual. Após o trabalho com estratégias de leitura, a SD propõe atividades voltadas para organização textual em que os alunos devem localizar na notícia os elementos que compõe o seu *lead* (quem, quando, onde, como e por quê).

Além da notícia propriamente dita, a SD especifica também as características do texto que compõe a legenda da notícia e explora a estrutura sistêmica da legenda, enfocando a utilização do presente nesse tipo de texto. A SD é finalizada com a proposição de um projeto intitulado *Noticie sua Escola* em que os alunos devem se organizar em pequenos grupos para escrever notícias sobre sua escola. As notícias podem ser escritas na LE ou LM, mas o texto legenda deve necessariamente ser redigido na LE.

## **A construção do processo de leitura nas seqüências didáticas**

### **SD Anúncio Publicitário Institucional**

A listagem dos objetivos logo no início da SD parece buscar a adesão do aluno à caminhada que se inicia rumo ao destino traçado. Parece-nos fundamental que o aluno oriente a produção da SD a partir dos objetivos que estabelece, bem como desenvolva seu trabalho didático em sala também norteado pelos objetivos a serem alcançados. Os comprometimentos do aluno

para com a aula e para com o alcance dos objetivos pressupõem que esses sejam partilhados e acordados em função das necessidades, dos interesses e das metas educacionais mais gerais. A esse respeito, avaliamos que a abertura da SD com a proposição dos objetivos parece ser altamente produtiva e revelar um processo reflexivo vivenciado na produção da SD. Os três objetivos sugerem o tratamento do gênero como um objeto de ensino com ênfase em características constitutivas em termos de organização e recursos lingüísticos e imagéticos em detrimento da proposta do uso de gênero como um instrumento. A proposta de leitura crítica parece ser coerente com uma perspectiva voltada para as propostas das OCEM, porém vaga e imprecisa. A preocupação em relacionar o conteúdo temático do texto com a realidade do aluno e/ou com seu conhecimento prévio também está coerente.

QUADRO 1  
Estrutura Esquemática da SD Anúncio Publicitário Institucional

Síntese das atividades	Capacidades de linguagem ou outros conhecimentos privilegiados	Relação com objetivos propostos
Contextualização e conhecimento prévio	Capacidade de ação	Leitura crítica
Busca de informações	Estratégia de leitura	Peculiaridades lingüístico-discursiva
Reconhecimento da organização e apreciação	Capacidade discursiva e capacidade de ação	Peculiaridades lingüístico-discursiva
Previsão do assunto e vocabulário	Capacidade lingüística-discursiva	Peculiaridades lingüístico-discursiva
Apreciação sobre o assunto	Crítica	Leitura crítica
Busca de informação e dado	Estratégia de leitura	Peculiaridades lingüístico-discursiva
Apreciação sobre o assunto	Crítica	Leitura crítica
Dados, busca de informações e novo dado	Estratégia de leitura lingüístico-discursiva	Peculiaridades
Recursos lingüísticos e imagem parcialmente relacionados ao gênero	Capacidade lingüístico-discursiva e metalinguagem	Peculiaridades lingüístico-discursiva e apresentação do gênero

Continua

Relação com a realidade	Crítica	Leitura crítica
Lista de palavras	Capacidade lingüístico-discursiva	Peculiaridades lingüístico-discursiva
Estrutura e função de tempo verbal	Metalinguagem	-
Busca de usos	Capacidade lingüístico-discursiva	Peculiaridades lingüístico-discursiva
Relação de ações cotidianas	Metalinguagem	-
Relação imagem e sua função no gênero	Capacidade lingüístico-discursiva	Peculiaridades lingüístico-discursiva e apresentação do gênero

O QUADRO 1 mostra que as atividades privilegiam a exploração de recursos lingüístico-discursivos, sendo alguns diretamente relacionados ao gênero e outros de forma genérica, fragmentada e desvinculada da função discursiva do recurso com a função do gênero. A preocupação com a compreensão do sistema da língua, seja em termos de estrutura seja em termos de escolha lexical relacionada ao conteúdo temático trabalhado, também pode revelar uma visão de linguagem e de ensino-aprendizagem de LE desvinculada da questão de cidadania, inclusão e letramento crítico. Apesar de a proposta procurar se voltar para a leitura crítica, em especial, na relação com a realidade do leitor, as atividades ainda se distanciam de uma proposta de construção de sentidos e criação de um espaço público de deliberação e ações. Atribuímos tal dificuldade ao tratamento do gênero como objeto em vez de um instrumento que proporciona o desenvolvimento do leitor dentro da proposta das OCEM e a aprendizagem de operações de linguagem necessárias para a interação com textos de anúncio publicitário institucional.

Em relação à atividade de produção de SD em torno de um gênero e a formação de professores, os resultados parecem apontar para a falta de domínio na construção de uma ferramenta coerente com as novas orientações nacionais. O conjunto de atividades revela a proposta de ensino voltada para o uso da língua como prática social e de engajamento do aluno na construção de sentidos. A proposta, entretanto, ainda se fragmenta na ancoragem de exercícios tradicionalmente conhecidos como priorizando o domínio do sistema da língua e a busca de informação que revela decodificação. Como foi a primeira SD construída pelas alunas-professoras, as dificuldades descortinam

dimensões de formação que deveriam ser fortalecidas com as estagiárias e conhecimentos cristalizados pelas estagiárias que poderiam ser desacomodados e desafiados.

### **SD Notícia**

À semelhança da SD sobre anúncio publicitário institucional, a seqüência elaborada a partir do gênero notícia também se inicia com a apresentação dos objetivos. Os objetivos, elencados em um quadro explicativo na capa da SD, são os seguintes:

- desenvolver a habilidade de leitura em língua inglesa a partir de notícias, de modo a inter-relacionar os três níveis de conhecimento (de mundo, sistêmico e da organização textual);
- possibilitar o acesso a informações em LE através de notícias;
- capacitar o aluno em leitura e interpretação do gênero notícia, tendo em vista o vestibular;
- desenvolver o hábito de leitura em LE de forma independente e eficiente.

A listagem dos objetivos no início da SD sugere “uma preocupação significativa dos alunos-professores de construir por meio da seqüência didática o conhecimento da organização textual do gênero selecionado” (SZUNDY, no prelo). Para Szundy (no prelo), essa preocupação revela a transposição do modelo didático calcado em teorias de gêneros e dos parâmetros estabelecidos em textos prefigurativos (PCN de LE e LM) para o processo de elaboração da seqüência.

Os construtos teóricos que fundamentaram o projeto de elaboração e aplicação da SD são de fato materializados lingüisticamente nos objetivos ao se descrever a intenção de “inter-relacionar os três níveis de conhecimento e de capacitar o aluno em leitura e interpretação do gênero notícia” (SZUNDY, no prelo). O próprio fato de compartilhar os objetivos com os aprendizes de modo a engajá-los no processo de ensino-aprendizagem e de “desenvolver o hábito de leitura em LE de forma independente e eficiente” (SD Notícia) indicam uma filiação teórica específica, estreitamente relacionada com as leituras e discussões realizadas no decorrer da disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa e com as orientações recebidas para elaboração da SD.

Como ainda apontado por Szundy (no prelo), embora os objetivos revelem uma preocupação dos professores-alunos de se contemplar os três níveis de conhecimento estabelecidos pelos PCN de LE (BRASIL, 1998), “não

se especifica a intenção de se estabelecer relações entre o conhecimento sistêmico e a posição enunciativa do enunciador de forma a relacionar as ideologias enunciadas no texto com a(s) esfera(s) de circulação do gênero e com o contexto sócio-histórico mais amplo.”

O QUADRO 2, que traz uma síntese das atividades que compõem a SD, relacionando-as com as capacidades de linguagem privilegiadas e com os objetivos propostos, reitera a proposição de que o trabalho com o conhecimento de mundo, da organização textual (gênero) e sistêmico não transcendeu do nível de uso da linguagem para o nível de reflexão sobre a linguagem, conforme proposta dos PCN de LM (BRASIL, 1998) e de Schneuwly e Dolz (2004).

QUADRO 2  
Estrutura Esquemática da SD Notícia

Síntese das atividades	Capacidades de linguagem e/ou outros conhecimentos privilegiados	Relação com os objetivos
<b>Conscientização e Contextualização</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é leitura?</li> <li>• Qual a importância da leitura?</li> <li>• Leitura do texto <i>Uma situação muito charocada</i> com o objetivo de deduzir o significado de palavras inventadas</li> <li>• Discussão sobre hábitos de leitura</li> <li>• Identificação de gêneros textuais diversos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de ação</li> <li>• Capacidade lingüístico-discursiva</li> <li>• Conhecimento de mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inter-relação dos níveis de conhecimento</li> <li>• Autonomia na leitura</li> </ul>
<b>Caracterizando o gênero notícia</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perguntas sobre o gênero notícia (o que é, estrutura, importância, etc.)</li> <li>Notícia Acre <i>inicia a concessão de florestas públicas</i></li> <li>• Atividades de pré-leitura (deduções com base no conhecimento prévio)</li> <li>• Atividades de leitura (<i>skimming</i>)</li> <li>• Caracterização do gênero notícia e do título da notícia em dois quadros explicativos</li> <li>• Atividades relacionadas à organização textual (<i>lead</i> da notícia) e estrutura lingüística da notícia Acre <i>inicia a concessão de florestas públicas</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de ação</li> <li>• Capacidade lingüístico-discursiva</li> <li>• Conhecimento de mundo</li> <li>• Conhecimento da organização textual</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inter-relação dos níveis de conhecimento</li> <li>• Leitura e Interpretação do gênero notícia</li> </ul>

Continua

<p><b>Compreendendo o gênero notícia</b></p> <p>Leitura de duas notícias em língua inglesa: <i>What do we know about the Indians?</i> e <i>Risk of forest fires in Acre</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades de pré-leitura</li> <li>• Atividade de leitura (localização de informações específicas nos texto – scanning)</li> <li>• Trabalhando com a linguagem – identificação de palavras cognatas e dedução de palavras ou expressões específicas por meio do contexto (inferência contextual)</li> <li>• Atividade relacionada à organização textual (identificação do <i>lead</i> das notícias) Quadro explicativo sobre a legenda e o texto legenda que compõem a notícia</li> <li>• Atividade de interpretação sobre as imagens, legendas e texto legenda a partir da identificação de cognatos e inferência contextual</li> <li>• Explicação sobre o uso do presente em legendas</li> <li>• Criação de legendas e textos legenda em LM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de ação</li> <li>• Capacidade lingüístico-discursiva</li> <li>• Conhecimento de mundo</li> <li>• Conhecimento da organização textual</li> <li>• Conhecimento sistêmico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inter-relação dos níveis de conhecimento</li> <li>• Leitura e Interpretação do gênero notícia</li> <li>• Autonomia na leitura em LE através do uso de estratégias de leitura</li> </ul>
<p><b>Projeto</b></p> <p>Noticie a sua escola</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de notícias na LM ou LE sobre fatos que estão acontecendo e merecem destaque na escola com o título (manchete), a legenda e o texto legenda necessariamente na LE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de ação</li> <li>• Capacidade lingüístico-discursiva</li> <li>• Conhecimento de mundo</li> <li>• Conhecimento da organização textual</li> <li>• Conhecimento sistêmico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inter-relação dos níveis de conhecimento</li> <li>• Leitura e Interpretação do gênero notícia</li> <li>• Autonomia na leitura em LE através do uso de estratégias de leitura</li> </ul>

Nota-se, a partir do QUADRO 2, a preocupação de se construir o conhecimento sobre o uso da linguagem no gênero notícia a fim de engajar o aluno na construção e negociação de sentidos nas atividades que compõem a SD. A construção do conhecimento no nível da organização textual ocorre por meio de uma seqüência de atividades que prevê uma progressão do conhecimento sobre o gênero em espiral, ou seja, que passa por um mesmo ponto antes de avançar para um outro ponto mais complexo.

Essa progressão em espiral pode ser observada na recorrência constante ao conhecimento de mundo do aluno no processo de compreensão escrita e de construção do conhecimento sobre o gênero. Antes da primeira notícia, a

SD propõe atividades que levam à tomada de posições sobre a importância da leitura e sobre hábitos de leitura dos alunos antes de questioná-los a respeito do conhecimento prévio em relação ao gênero notícia e engajá-los na leitura da notícia em LM. O levantamento das características do gênero a partir do conhecimento prévio antes da leitura da primeira notícia e da sistematização das características desse gênero em dois quadros explicativos pretende fazer com que o conhecimento já constituído sobre a circulação do gênero em outras esferas da comunicação verbal seja projetado na compreensão de notícias escritas em LM e LE.

Como em um espiral, as capacidades de ação e lingüístico-discursivas mobilizadas para compreensão da notícia *Acre inicia a concessão de florestas públicas* precisam ser retomadas para realização das atividades de compreensão das notícias escritas na LE. À semelhança do que se observa com a notícia em LM, a seqüência de atividades sobre as notícias *What do we know about Indians?* e *Risk of forest fires in Acre* propõem atividades de pré-leitura que buscam acessar o conhecimento de mundo do aluno e atividades de leitura voltadas para compreensão geral (*skimming*), busca de informações específicas no texto (*scanning*) e identificação dos elementos que compõem o *lead* da notícia (conhecimento da organização textual).

Dado o fato de que capacidades de ação e lingüístico-discursivas já foram mobilizadas na construção do conhecimento sobre o gênero notícia, espere-se que essas capacidades sejam transpostas para o processo de compreensão de notícias escritas na LE. Além de atividades que propõem a leitura para compreensão geral (*skimming*), a leitura para localização de informações específicas (*scanning*) e a identificação do *lead* da notícia, a progressão para compreensão escrita de notícias em LE ocorre através do trabalho sistemático com outras estratégias de leitura como realização de previsões a partir do conhecimento prévio, de imagens, manchetes e legendas, localização de cognatos e inferência lexical a partir do contexto.

Embora várias das atividades propostas requeiram a mobilização de capacidades lingüístico-discursivas para sua realização, as marcas lingüístico-discursivas que caracterizam o gênero notícia só são sistematizadas no que se refere à utilização do presente nas legendas e textos legendas que acompanham as notícias. Outros aspectos sistêmicos relevantes tais como escolha lexical, inscrição de outros discursos no interior da notícia, estrutura narrativa e estrutura temática não são explorados, o que dificulta a realização do projeto que finaliza a SD – um projeto de produção (e não apenas de compreensão)

de notícias utilizando-se a LM (para a notícia propriamente dita) e a LE (para a legenda e o texto legenda).

Diante dessa breve análise, é possível propor que a SD dialoga com os textos prefigurativos que fundamentam a prática de ensino realizada à medida que busca caminhos para a construção contextualizada do conhecimento de forma a propiciar o engajamento discursivo do aluno na LE para a compreensão e reflexão sobre questões locais: as questões da concessão de florestas públicas, das queimadas e da população indígena no estado do Acre. No entanto, como a SD não propõe atividades que levem a identificação e apreciação das ideologias transmitidas na materialidade lingüística das notícias, tanto em relação à situação de produção (suporte, esfera de circulação, etc.) quanto ao contexto sócio-histórico mais amplo, os processos de leitura e letramento constituídos não são de fato críticos como propõem as OCEM (BRASIL, 2006).

Como a SD sobre anúncio publicitário institucional, essa foi a primeira SD desenvolvida pelos alunos-professores e, conforme já observado nas reflexões acerca daquela seqüência, a atividade de construção de SDs que de fato atendam às novas orientações nacionais no que se refere a um processo de ensino-aprendizagem de LE vinculado a questões de cidadania, inclusão e letramento crítico, requer ações de formação com os graduandos do Curso de Letras em que conhecimentos sobre práticas de ensino já cristalizados sejam *desafiados e desacomodados*.

### **Considerações Finais**

Após breve contextualização e análise de duas das SDs que constituem frutos de projetos de Prática de Ensino da Língua Inglesa realizados em instituições públicas do norte e sul do país, finalizamos a discussão neste artigo buscando responder a duas perguntas: que contribuições projetos dessa natureza trazem para a formação pré-serviço do aluno-futuro-professor de LE? que ações de formação se fazem necessárias para que conhecimentos já cristalizados sejam de fato *desafiados e desacomodados*?

Em relação à contribuição dos projetos para formação pré-serviço do aluno-futuro-professor de LE, entendemos que, apesar dos problemas identificados no que se refere à falta de uma visão de fato crítica do processo de compreensão e produção escrita, todo processo de elaboração, aplicação e reelaboração de SDs envolve o graduando em Letras em um processo contínuo de reflexão sobre suas próprias ações, tornando-o um professor-

pesquisador da sua própria prática e engajando-o na busca de transformações para práticas pedagógicas vigentes.

É possível propor que projetos dessa natureza criam de fato zonas potenciais para a construção do conhecimento sobre a prática pedagógica à medida que o aluno-professor deixa de ser um mero consumidor de materiais e métodos (MOITA LOPES, 1996) para ser engajado na elaboração e posterior aplicação do seu próprio material. A elaboração das SDs ocorre em um processo de interação contínua entre as práticas de ensino da LE e os pressupostos teórico-metodológicos postulados por documentos prefigurativos que buscam, ao mesmo tempo, informar e regular teoricamente as ações em sala de aula. Por fim, a aplicação supervisionada das SDs, além de permitir a transposição de toda pesquisa envolvida no processo de elaboração para situações concretas de ensino-aprendizagem, representa um espaço privilegiado para problematização e, portanto, ressignificação e reconstrução das práticas observadas.

Expostas as contribuições, o questionamento que permanece é como transformar projetos dessa natureza em zonas revolucionárias para construção do conhecimento sobre a prática pedagógica? Por zonas revolucionárias entendemos a visão de Newman e Holzman (2002) sobre a ZPD enquanto espaço para revolução do conhecimento em que o engajamento na atividade transforma os participantes ao mesmo tempo em que a própria atividade é transformada e, portanto, revolucionada pelos participantes.

Para que a utilização de SDs como instrumento no ensino-aprendizagem resulte em práticas de fato transformadoras e revolucionárias é fundamental, conforme já sugerido, que o gênero, para além de mero objeto, seja tomado como instrumento no processo de ensino-aprendizagem de LE. Diferentemente da natureza estática do objeto, o instrumento no sociointeracionismo vygotskiano só pode ser compreendido nas suas inter-relações complexas com os artefatos histórico-culturais, relações essas pelas quais o instrumento é constantemente (re)definido e transformado e pelas quais os participantes, ao mesmo tempo em que o redefinem e o transformam, são também transformados pelo instrumento.

Por fim, concluímos a presente reflexão sugerindo que tanto a construção de referenciais teórico-metodológicos que levem o aluno-futuro-professor a se posicionar criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE e sobre as relações de poder e conformação envolvidas nesse processo quanto a construção de uma visão de gênero enquanto artefato sócio-cultural são fundamentais para que as atividades desenvolvidas em SDs sejam de fato pautadas na leitura crítica, comprometidas com a educação emancipatória e, portanto, revolucionária.

## Referências

- BAKHTIN, M.V. (VOLOSHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1929/1999.
- BAKHTIN, M. V. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1953/1997.
- BRASIL, SEF/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Estrangeira*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL, SEF/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1998.
- BRASIL, SEB/MEC. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: SEB/MEC, 2006.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: Educ., 1999.
- \_\_\_\_\_ ; PLAZAOLA GIGER, Itziar. Théorie des actes de langage et enseignement de la L2. Un exemple de transposition didactique. *Didálogos Hispanicós*. [S. l.] n. 18, p. 13-35, 1996.
- \_\_\_\_\_ ; MACHADO, Anna Rachel Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho – uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 131-163.
- BUENO, Luzia. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2007.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001, 263 p. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF ÉDITEUR, 1998. (Didactique du Français).
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org. e trad.) *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.
- HEBERLE, V. M. Observing EFL classrooms in primary and secondary schools: a research task in Applied Linguistics. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 41, p. 93-117, 2001.

MACHADO, Anna Rachel. Transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. Conferência pronunciada no Seminário *Critérios de avaliação de livros didáticos de 6a. a 8a. séries*, Ministério de Educação e de Desporto, 1997.

MACHADO, Anna Rachel. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. In: *Seminário: Critérios de avaliação de livros didáticos 5ª a 8ª séries*. Brasília: Ministério de Educação e de Desporto. 1997. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 297-325.

\_\_\_\_\_; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E TRABALHO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, COMPETÊNCIAS E TRAJEÇTÓRIAS PROFISSIONAIS, 2005, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 2005. v. 1, p. 1-14.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de Lingüística Aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado de Letras/EDUC, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard. De l'utilité de la “transposition didactique”. In: CHISSL, Jean-Louis; DAVID, Jacques; REUTER, Yves. (Coord.) *Didactique du Français*. Paris: Nathan Pédagogie, p. 47-62, 1995. (Perspectives Didactiques)

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. Gêneros do discurso no processo de ensino-aprendizagem de LE: a construção do conhecimento por meio do discurso internamente persuasivo. *The ESpecialist*, v. 25, n. 2, p. 153-175, 2004.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra. *Seqüências didáticas para desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa: elaboração e aplicação*. No prelo.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Org. e trad.) *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1998.

