



ESTUDO COMPARATIVO ENTRE O CICLO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LSF E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO ISD: CONSTRUTOS TEÓRICOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Michele Mafessoni de Almeida (UFRGS)

RESUMO: A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino fundamental e para o ensino médio (BRASIL, 1999) iniciou uma discussão sobre a necessidade de realizar uma mudança de perspectiva no ensino de línguas no Brasil. As orientações desses documentos propuseram que o foco das tarefas não estivesse apenas em aspectos do sistema linguístico, mas no trabalho com a construção de sentido por meio dos textos (BRASÍLIA, 2010). Este artigo propõe-se a discutir o ensino de Língua Adicional (LA), pautado pelos gêneros, de acordo com dois modelos de didatização: o Ciclo de Ensino/Aprendizagem (CEA) (MARTIN; ROSE, 2012; ROSE, 2013) e a Sequência Didática (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ, 1999). Para isso, metodologicamente, realiza-se uma revisão teórica dos conceitos centrais dessas perspectivas, a fim de compreender o modo como constroem sua proposta didática. Após cotejá-las, pôde-se observar que apresentam semelhanças, uma vez que estabelecem o gênero como elemento organizador e intermediador da aprendizagem escolar. Além disso, ambas entendem que a aprendizagem ocorre na ZDP, facilitada pelo *andamento*. No entanto, observa-se uma diferença na sua estruturação procedimental. Enquanto a SD organiza-se a partir de uma primeira produção escrita ou oral, o CEA é sistematizado a partir de uma atividade de leitura e análise textual. Isso significa que, antes do aluno realizar a tarefa, o professor mostra-lhe como fazê-la. A opção por uma ou outra metodologia para o ensino de LA poderá variar de acordo com a proficiência dos estudantes e/ou com o conhecimento que o professor possui das competências que precisam ser desenvolvidas pelos discentes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino por gêneros. Ciclo de Ensino/Aprendizagem. Sequência Didática. Ensino de LA.

RESUMEN: La publicación de los *Parâmetros Curriculares Nacionais* para la primaria y secundaria (BRASIL, 1998, 1999) ha entablado una discusión sobre la necesidad de efectuar un cambio de perspectiva en la enseñanza de lenguas en Brasil. Las orientaciones de estos documentos han propuesto que, en lugar de enfocar sólo aspectos del sistema lingüístico, las tareas se dirigieran hacia el trabajo con la construcción de sentido por medio de textos (BRASÍLIA, 2010). Este artículo se propone a discutir la enseñanza de Lenguas Adicionales (LA), desde la perspectiva de los géneros, conforme dos modelos de didatización: el Ciclo de Enseñanza/Aprendizaje (CEA) (MARTIN; ROSE, 2012; ROSE, 2013) y la Secuencia Didáctica (SD) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ, 1999). Para eso, en su metodología, hace una revisión teórica de los conceptos centrales de esas perspectivas para comprender la manera como construyen su propuesta didáctica. Tras cotejarlas, se ha podido observar que presentan semejanzas, ya que establecen el género como elemento organizador e intermediador de aprendizaje escolar. Además de eso, las dos entienden que el aprendizaje ocurre en la ZPD, facilitada por el *andamiaje*. Se ha observado, sin embargo, una diferencia en la estructuración de sus procedimientos. Mientras la SD se organiza desde una primera producción escrita u oral, el CEA se sistematiza desde la lectura. Eso significa que, antes que el alumno realice la tarea, el profesor le enseña cómo hacerla. La opción por una u otra metodología para la enseñanza de LA podrá variar de acuerdo con el dominio que los alumnos tengan de la lengua o con el conocimiento que el profesor posee de las destrezas que necesitan ser desarrolladas.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza por medio de géneros. Ciclo de Enseñanza/Aprendizaje. Secuencia Didáctica. Enseñanza de LA.



1 INTRODUÇÃO

Este artigo discute o ensino de Língua Adicional (doravante LA), pautado pelos gêneros, de acordo com dois modelos distintos de didatização: o Ciclo de Ensino/Aprendizagem (ROSE; MARTIN, 2012) e a Sequência Didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Objetiva-se apresentar o construto teórico que embasa esses dois procedimentos metodológicos, mostrando o modo como constroem sua proposta de trabalho com o gênero em sala de aula.

No final dos anos 90, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para ensino fundamental e para o ensino médio (BRASIL, 1998, 1999), iniciou-se uma discussão no âmbito nacional sobre a necessidade de uma mudança de perspectiva na educação. Propôs-se, nesses documentos, pensar o ensino de línguas sob o viés dos pressupostos socioculturais. Nessa concepção teórica, a interação do indivíduo com seu entorno social é fundamental para o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, para a sua aprendizagem. A adoção desse princípio leva a uma virada discursiva/enunciativa¹, ou seja, a uma ressignificação do papel do texto na sala de aula. Esse redirecionamento rompe com a ideia de ensino de LA como sinônimo de ensino de vocabulário, de funções de linguagem ou de tópicos gramaticais (BRASÍLIA, 2010), em razão de considerar fundamental que o aluno interaja com seu entorno na aula de língua. Nesse cenário didático-pedagógico, o ensino de LA por meio dos gêneros ganha força.

As diretrizes presentes nos documentos oficiais de caráter orientador (BRASIL, 1997, 1998, 2006; BRASÍLIA, 2010) recomendam que o gênero seja a unidade de trabalho da aula de línguas. Esses documentos utilizam a teoria bakhtiniana para defini-lo e as orientações didáticas de Schneuwly (1994) para propor um modo de utilizá-lo em sala de aula (MACHADO; LOUSADA, 2010). Devido a isso, a perspectiva de didatização de gênero mais disseminada, no Brasil, é a Sequência Didática (doravante SD) de Schneuwly e Dolz. Há, entretanto, um aumento recente no número de pesquisas que utilizam a Pedagogia de gêneros (doravante PG) com bases sistêmico-funcionais para refletir sobre o ensino escolar. Essa metodologia, embora menos conhecida em território brasileiro, começa a ser objeto de

¹ A virada discursiva/enunciativa é definida como “a passagem da visão de linguagem como conjunto de elementos gramaticais a serem aprendidos por meio do texto para uma visão de texto como meio para agir nos diferentes contextos sócio-histórico-culturais específicos” (LABELLA-SÁNCHEZ, 2016, p. 49).

investigação em nosso país e no contexto latino-americano. Esse interesse se deve, em grande parte das vezes, a sua proposta de diminuir os problemas de rendimento escolar dos alunos através de um trabalho aprofundado com a leitura (FUZER, 2016). Devido à recente inserção e crescimento da presença dessa orientação metodológica no Brasil, além do escasso número de estudos publicados sobre a aplicação dessa metodologia para o ensino de LA, este artigo propõe-se a compreender a relação entre a proposta didática da SD para o ensino dos gêneros, influente em nosso cenário educacional, e a metodologia que foi construída pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), enfocando o ensino de LA.

A metodologia de pesquisa assumida concerne à revisão teórica dos conceitos centrais das duas perspectivas, que estão sendo investigadas, para compreender o modo como se constroem suas propostas didáticas. Esse trabalho, à vista disso, está organizado em três partes principais, além da introdução e das referências bibliográficas. Na primeira seção, intitulada *A pedagogia de gêneros da LSF*, discutem-se as definições de texto, contexto e gênero, algumas concepções socioculturais e a relação que se estabelece entre todos esses conceitos e sua proposta metodológica. Na segunda seção, *A sequência didática de Schneuwly e Dolz*, discorre-se sobre a relação entre texto e linguagem, sobre a noção de gênero, sobre o papel da teoria sociocultural e, finalmente, sobre como esses elementos influenciam na construção desse modelo didático. Já na seção intitulada *Semelhanças e diferenças: discutindo o resultado do cotejo entre o CEA e a SD*, discutem-se quais as semelhanças e diferenças entre os dois procedimentos metodológicos, e fazem-se alguns apontamentos finais.

2 A PEDAGOGIA DE GÊNEROS DA LSF

A expressão *Pedagogia de gêneros* (PG) começa a ser usada na Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) para designar as estratégias de ensino baseadas no gênero e desenvolvidas por linguistas funcionalistas e linguistas educacionais da Universidade de Sidney na Austrália (MUNIZ DA SILVA, 2015). Esses estudiosos, da chamada Escola de Sidney, desenvolveram originalmente um projeto de investigação-ação para resolver os

problemas de alfabetização de alunos do ensino fundamental inicial de escolas carentes² (*Disadvantaged Schools*). Essa perspectiva defende que a linguagem tem o poder de possibilitar ou barrar o acesso ao conhecimento escolarizado. Desse modo, seu surgimento foi impulsionado por essas questões políticas e sociais que influenciavam o contexto educacional australiano nos anos 80.

A PG é desenvolvida a partir de três perspectivas teóricas combinadas: a linguística de Halliday (1978) e sua noção de linguagem; a sociologia de Bernstein (2000) e sua teoria da educação como dispositivo pedagógico; e, por fim, em complementação às anteriores, os conceitos de *andaimento*³ e *Zona de desenvolvimento proximal* (doravante ZDP) da teoria sociocultural (TSC) de Vygotsky (1987; 1989). A influência dessas concepções na operacionalização didática dos gêneros será apresentada na seção seguinte.

2.1 PROPOSTA METODOLÓGICA: O CICLO DE ENSINO/APRENDIZAGEM

A PG da LSF foi construída, modificada e aprimorada desde a sua concepção, sempre mantendo o propósito inicial: diminuir as diferenças de aprendizagem entre os estudantes das *Disadvantaged Schools* de Sidney. Na sua primeira fase, ocorrida nos anos 80, foi desenvolvido o *Projeto de Escrita (Writing Project)* e o *Projeto Linguagem como Poder Social (Language as Social Power)* com foco nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos 90, estudaram-se a leitura e escrita no ensino médio com o *Projeto Escreva Certo (Write it Right)*. Foi nesse momento da investigação-ação que houve um mapeamento dos gêneros utilizados na escola, observando quais eram mobilizados nas diferentes disciplinas do currículo (ROSE; MARTIN, 2012).

O objetivo do mapeamento foi compreender qual a expectativa de leitura e escrita que se tinha dos estudantes em cada etapa escolar. Para a construção da sua proposta metodológica, Rose e Martin (2012, p. 1) definem o gênero como “processos sociais orientados a objetivos e formados por etapas”. Diante desse conceito, pode-se entender que o mapeamento foi necessário para identificar os processos sociais demandados dos alunos na

² Essas escolas, chamadas na Austrália de *Disadvantaged Schools*, eram instituições que tinham muitos alunos imigrantes e nas quais, muitas vezes, o aluno era o falante de inglês mais competente da família. Esse público costumava apresentar dificuldades para aprender na escola, utilizando o inglês, e, conseqüentemente, apresentava resultados negativos em suas avaliações.

³ Emprego aqui a tradução adotada em Pinho (2013) para o termo do inglês *scaffolding*.

escola e, de posse dessa informação, pensar modos de auxiliá-los a superarem suas dificuldades. Nessa fase da investigação, os gêneros encontrados foram agrupados em famílias⁴ de acordo com o seu objetivo de comunicação primordial. Os textos que pertencem à família das estórias⁵, por exemplo, essencialmente buscam chamar a atenção, ou seja, seu “propósito principal é envolver ou entreter o ouvinte ou leitor”. (FUZER, 2016, p. 11). No interior desse grupo, há diferentes gêneros, pois, embora fundamentalmente objetivem cativar o interlocutor, o fazem com intuítos diferentes. O relato, um dos seus componentes, conta uma série de eventos, enquanto a narrativa, outro deles, busca resolver uma complicação através de seus personagens. Essas diferenças de finalidade comunicativa se refletem em distintas formas de realizar o significado, ou seja, em diferentes etapas de composição estrutural. Embora não sejam fixas, cada gênero possui etapas relativamente previsíveis. Nesse sentido, a narrativa costuma organizar-se em *orientação*, *complicação* e *resolução*, enquanto o relato compõe-se de *orientação* e *registro dos fatos* (ROSE, 2018).

A terceira geração de estudos, iniciada nos anos 2000 e chamada *Ler para Aprender* (*Reading to learn*), teve o objetivo de compreender as microinterações que ocorrem entre professores e estudantes no estudo do texto e de observar o papel da leitura e da escrita na construção do conhecimento no ensino fundamental, médio e superior. Além disso, refletiu sobre o ensino das famílias de gêneros escolares encontrados nas etapas anteriores (GOUVEIA, 2014a). Essa orientação metodológica mobiliza o aparato teórico da LSF de Halliday (1978) (língua/linguagem, texto e contexto) para embasar as concepções linguísticas de sua proposta de ensino.

A noção de contexto figura como fundamental para a compreensão de como o construto teórico da LSF concebe a realização do significado e, portanto, seu ensino e aprendizagem por meio dos gêneros discursivos⁶. De uma perspectiva sistêmica, a linguagem codifica os sentidos sociais, logo, o estudo dos seus significados está atrelado ao uso, pois

⁴ Os pesquisadores agruparam os gêneros escolares australianos em 7 famílias: 1. Estórias: relato, narrativa, exemplo e episódio; 2. Histórias: autobiografia, biografia, relato histórico e explicação histórica; 3. Explicações: explicação sequencial, explicação condicional, explicação fatorial e explicação consequencial; 4. Procedimentos: procedimento, protocolo e relato de procedimento; 5. Relatórios: relatório descritivo, relatório classificatório, relatório composicional; 6. Argumentos: exposição e discussão; 7. Resposta a textos: resenha, interpretação e pessoal.

⁵ Neste trabalho, seguindo Fuzer (2016), adota-se a palavra estórias para denominar textos que objetivam entreter o leitor em oposição a histórias que, em sua essência, buscam informar acontecimentos da realidade social.

⁶ A PG utiliza a terminologia *gêneros discursivos*, enquanto a SD utiliza-se do termo *gênero de texto*. Embora não se discuta a diferença entre elas, respeitar-se-á seu uso nas teorias.



“[...] o comportamento dos seres humanos em relação ao seu entorno social é um comportamento linguístico” (GHIO; FERNÁNDEZ, 2008, p. 31). Os textos, nesse sentido, são escolhas realizadas a partir de um potencial de comportamento social, ou seja, embora tenham um caráter linguístico, são essencialmente semióticos. O aluno de LA, de acordo com esses pressupostos, será visto como um sujeito que aprende a construir sua experiência em outra língua por meio da interação com o mundo, ou seja, ao ter contato com outro sistema, conseqüentemente, terá disponível outro *potencial de comportamento* para interagir.

As noções de linguagem, texto e contexto são, portanto, consideradas inseparáveis por Halliday e Hasan (1985, p. 5):

Os termos contexto e texto, juntos assim, servem como uma lembrança de que são aspectos do mesmo processo. Está o texto e outro texto que o acompanha: é um “com”, chamado de com-texto. Essa noção do que vai “com o texto”, no entanto, vai além do que se diz e do que se escreve: inclui acontecimentos não verbais – o entorno total em que o texto surge. Assim, se estabelece uma ponte entre o texto e a situação real em que ocorre.

O texto realiza os potenciais de conduta verbais e não verbais (*potencial de comportamento*) por meio dos elementos linguísticos; no entanto, os aspectos não linguísticos também intervêm na sua construção. Esses elementos, que constroem o entorno textual, podem ser tanto os atos comunicativos (*contexto de situação*), quanto o conjunto de situações sociais no qual a interação está circunscrita (*contexto de cultura*).

Aprender, segundo essa perspectiva, é dominar a linguagem que realiza as práticas sociais, ou seja, é ter domínio dos **gêneros discursivos** que se realizam por meio de textos. A PG da LSF, em razão disso, propõe uma interação guiada pelo professor para trabalhar os gêneros escolares. Esse apoio oferecido pelo docente objetiva redistribuir as relações de poder, subjacentes ao sistema educacional, através de um domínio mais igual das ferramentas linguísticas que intermedeiam essas práticas. Nesse sentido, no que tange a sua proposta pedagógica, os sistemicistas baseiam-se em dois princípios teóricos da TSC de Vygotsky: (I) o desenvolvimento do indivíduo é social e propiciado pelo *andamento* e (II) o processo de aprendizagem ocorre na *ZDP*.

A aprendizagem, segundo a TSC, é facilitada e possibilitada pelo *andamento*⁷, entendido como o processo de assistência dado pelo interlocutor para que o locutor possa se desenvolver. Nessa lógica, o interlocutor colabora para que internalizemos artefatos através da simplificação, do *feedback*, da chamada de atenção, entre outros. Todo o processo de aprendizagem, de mediação e de internalização acontece na ZDP, definida como um espaço onde há um “domínio de conhecimento ou habilidade em que o aprendiz ainda não é capaz de funcionamento independente, mas, com assistência significativa, consegue alcançar um resultado desejado” (MITCHELL; MYLES; MARSDEN, 2013, p. 223). A internalização vai acontecer, precisamente, quando esse indivíduo interagir com outro dentro dessa zona de possibilidade de desenvolvimento. Essa assistência, chamada de *andamento*, é dada colaborativamente na interação social.

A LSF, metodologicamente, defende que a aprendizagem ocorre através de tarefas orientadas pelo professor, nas quais o docente mostra aos alunos como fazê-las antes de que tenham que executá-las sozinhos, como já foi apontado anteriormente. Ao realizá-las, portanto, os estudantes aprendem ajudando-se numa interação *andamentada* (aluno-aluno e professor-aluno). A aprendizagem, vista dessa perspectiva, é facilitada e oportunizada pelo trabalho com os sentidos dos gêneros, que ocorre na ZPD. A relação entre desenvolvimento e aprendizagem da PG, sendo assim, baseia-se em concepções socioculturais.

A PG, ao desenvolver as estratégias de ensino de sua proposta metodológica, além de determinar que o *andamento* e a construção de uma ZPD são fundamentais para aprendizagem, considerou a linguagem um instrumento para redistribuir o poder social – geralmente perpetuado pelas regras da instituição escolar. Nesse sentido, apoiou-se nas considerações feitas por Bernstein (2000). Esse sociólogo acredita que a linguagem e o modo como é transmitida desempenham um papel crucial nas dificuldades encontradas pelos alunos na aprendizagem escolarizada.

Os grupos sociais, segundo Bernstein (2000), organizam-se de modo que o poder determine o conhecimento e o grau de consciência sobre esse conhecimento a que as pessoas terão acesso. Nessa organização dos grupos sociais, o dispositivo pedagógico atua no sistema

⁷ A concepção de *andamento* passa por dois momentos na TSC. Sua primeira acepção, relacionada com o que se entende por ZPD, considerava que o *andamento* nessa zona se dava entre um falante mais experiente e um menos, numa interação *andamentada*, apenas, pelo falante mais proficiente. As pesquisas de aquisição, sobretudo no campo da L2, mostraram que o *andamento* também ocorre no diálogo colaborativo entre pares.

educativo através de três grupos de regras: distributivas (quem pode transmitir o que, a quem e em que condições), recontextualizadoras (discurso pedagógico) e avaliadoras (a consolidação das outras duas regras, através dos instrumentos de avaliação). O fio condutor dessa atuação do dispositivo é a linguagem, devido ao seu papel de codificador dos sentidos sociais (HINOJAL, 1980).

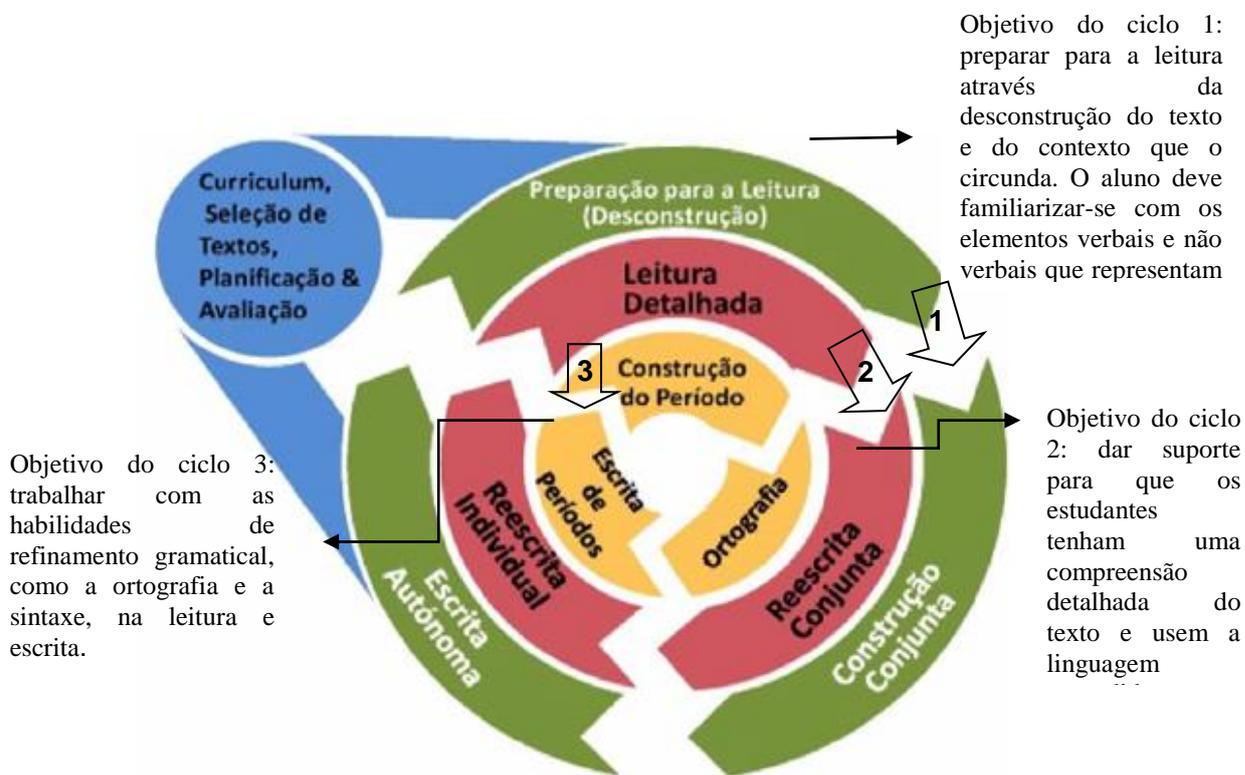
Segundo Rose (2007), na escola, essas regras geram alunos com dois tipos diferentes de consciência: “orientada para interagir diretamente com pessoas e para interagir com os livros”⁸. (p. 3). Essa distribuição desigual da relação com a língua escrita tem influência direta no modo como esses estudantes lidarão com os conhecimentos recontextualizados nessa instituição. Desse modo, Bernstein ponderou que os sentidos produzidos pela sociedade são acessados em diferentes graus pelos grupos que a compõem (HALLIDAY, 1978). Isso significa, em essência, que a linguagem pode servir de acesso ou barreira ao conhecimento compartilhado e à participação social, sobretudo, no ambiente escolar.

A PG recomenda uma mudança no foco da prática, pois desenvolve um procedimento didático que trabalha as habilidades necessárias para aprender os diferentes conteúdos escolares por meio da leitura. O Ciclo de ensino/aprendizagem (doravante CEA) busca tornar visível para o aluno a maneira como os discursos se organizam, ou seja, ensinar a ler para aprender e aprender para escrever os gêneros presentes no currículo. Desse modo, ao invés de focar na aprendizagem dos conteúdos, trabalha as habilidades linguísticas para aprendê-los, uma vez que, segundo Bernstein (2000), as dificuldades dos alunos residem essencialmente nesse aspecto. Nesse sentido, o sociólogo contribuiu para explicar o papel da linguagem nas dificuldades encontradas pelos alunos nas aulas: a interação aluno-texto escrito. Ademais, possibilitou entender a origem dessa desvantagem, ao evidenciar a relação existente entre os grupos sociais, o poder, o acesso ao conhecimento e o papel desempenhado pelo dispositivo pedagógico nesse cenário.

A confluência dessas concepções linguísticas, pedagógicas e sociológicas originou a proposta metodológica da PG que, em sua terceira fase, encontra-se conforme o ilustrado pela Figura 1:

⁸ No original: “an orientation to interacting directly with people, and an orientation to interacting with books”.

Figura 1 – Ciclo de ensino/aprendizagem do gênero



Fonte: Traduzido por Gouveia (2014b) a partir de Rose (2010).

O CEA possibilita três níveis de suporte para que se ensine os conteúdos escolares através da leitura e da escrita. Conforme pode-se observar na Figura 1, o trabalho em sala de aula parte do currículo, ou seja, o professor poderá utilizar esses níveis para planejar suas aulas a partir da seleção de textos que tenha que trabalhar:

O nível 1 – constituído das etapas da **Preparação antes da Leitura, da Construção Conjunta e da Escrita Independente** – está diretamente ligado à aprendizagem do currículo, a como planejar o programa de ensino e selecionar os textos que serão o foco para o ensino e a avaliação da aprendizagem.

O nível 2 – constituído das etapas da **Leitura Detalhada, da Reescrita Conjunta e da Reescrita Individual**. [...] se inicia com a Leitura Detalhada, na qual uma passagem curta é selecionada do texto de leitura. Nesse nível, há a integração das modalidades – oralidade, escrita, imagens, cor, som, vídeo, gestos – que possam relacionar-se ao texto. O professor orienta os estudantes a prestarem atenção às

etapas e às fases⁹ do gênero que está sendo estudado, bem como aos trechos com estruturas linguísticas mais complexas.

O nível 3 – constituído das etapas de Construção do Período, Pronúncia e Escrita do Período – provê máximo suporte aos estudantes para desenvolverem habilidades na leitura com compreensão, na ortografia e na escrita. Um ou mais períodos são selecionados do trecho de Leitura Detalhada e escritos no quadro para os estudantes trabalharem na atividade de Construção do Período. Essas competências de base são praticadas nos textos que fazem parte do currículo da série (MUNIZ DA SILVA, 2015, p. 24-25).

O CEA não é um modelo a ser seguido ou utilizado por completo e a duração de cada fase será determinada pela necessidade dos alunos. Não há, na produção acadêmica brasileira nem nos livros didáticos, exemplos de atividades que o utilizem para o ensino de Espanhol como língua adicional (E/LA). Essa inexistência de exemplares de uso tornou necessária a criação, para este artigo, de um protótipo de CEA. Esse exemplo, construído pela autora, cumpre o papel de ilustrar a discussão sobre especificidades de aplicabilidade dessa metodologia na aula de E/LA. Esse ciclo foi planejado com base na unidade 01 do livro *Cercanía: espanhol 6º ano* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2015).

A coleção *Cercanía* (COIMBRA; CHAVES; ALBA, 2015) destina-se ao ensino de E/LA nos anos finais do ensino fundamental. Em seu ano de distribuição pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), foi a mais adotada pelas escolas públicas brasileiras¹⁰. Devido a isso, elegeu-se a primeira unidade do primeiro livro da coleção para exemplificar uma possível aplicação dessa metodologia. Supõe-se que, pelo menos em ambiente escolar, esse será o primeiro contato dos alunos com E/LA. A unidade 01 tem, dentre os seus objetivos, o de mostrar aos estudantes os países que falam espanhol, discutir a importância dos documentos de identificação pessoal e trabalhar o vocabulário dos dados pessoais. Propõe, para alcançar esses propósitos, trabalhar com a leitura de Carteiras de Identidade e com o preenchimento de uma Ficha de inscrição (escrita).

O livro didático (doravante LD), após o trabalho com a leitura das carteiras de identidade, discute a função social e algumas características composicionais de uma ficha de

⁹ As etapas são organizadoras do gênero, ou seja, compõem sua construção estrutural e representam os passos que o falante realiza para expressar o significado através do texto. As fases, por sua vez, localizam-se no interior das etapas e não tem um caráter organizador, isto é, uma mesma fase pode aparecer em diferentes etapas. Em uma narrativa, a orientação e a complicação são etapas, e, no seu interior, podemos ter fases de descrição de cenários e personagens, de ação ou fases avaliativas (MARTIN; ROSE, 2008).

¹⁰ Dados retirados do <http://www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/dados-estatisticos>.

inscrição e solicita que os alunos preencham uma ficha, conforme mostra a Figura 2 que segue:

Figura 2 – Conhecendo o gênero Ficha de Inscrição

1. Lee esta ficha de inscripción para cursos de verano en la provincia de Asturias, España, y marca la respuesta que contesta a la pregunta: ¿Para qué sirve una ficha de inscripción?

(x) Informar los datos personales que piden los organizadores del evento para inscribir al interesado.

() Permitir la identificación personal de los ciudadanos para evitar posibles fraudes de suplantación de identidad.

Tema

- Cursos de verano

Tipo de producción

- Individual

Lectores

- Coordinadores del curso de Bellas Artes y Oficios, en México.

LUDOTECA de VERANO
para niños de 5 a 13 años

Juegos
Gymkhonas
Talleres
Deportes
Concursos...

CALENDARIO:
1º Grupo: Del 6 al 17 de julio
2º Grupo: del 20 al 31 de julio
3º Grupo: Del 3 al 14 de agosto
4º Grupo: del 17 al 28 de agosto

De LUNES a VIERNES
De 11:30 h. a 13:30 h.

LUGARES EN LOS QUE SE DESARROLLARÁ EL PROGRAMA:
Sala Loreto, Casa de Cultura, Polideportivo, Playa de La Giribaga...

PRECIO:
30 € / Grupo
SE INSCRIBEN EN EL MOMENTO DE HACER LA INSCRIPCIÓN

IMPRESINDIBLE CONTAR CON UN MÍNIMO DE 15 Y UN MÁXIMO DE 25 PARTICIPANTES POR GRUPO.

Información e inscripciones en la Casa de Cultura / Biblioteca
A partir del 19 de junio, de lunes a viernes, de 11:00 a 13:00 y de 18:00 a 20:00 h.

ORGANIZA:
AYUNTAMIENTO DE COLUNGA
Área de Cultura

Realiza:


Colabora:
cajAstur 

Firma: _____

FICHA DE INSCRIPCIÓN
ENTREGAR EN LA CASA DE CULTURA A PARTIR DEL 19 DE JUNIO CON FOTOCOPIA DE TARJETA SANITARIA

DATOS DEL NIÑO:
Nombre:
Apellidos:
Edad:

DATOS DE LA MADRE, PADRE O TUTOR/-A:
Nombre:
Apellidos:
Dirección:
Teléfono/-s:
E. mail:

GRUPO QUE ELIGE (Señalar con una X)

Del 6 al 17 de julio

Del 20 al 31 de julio

Del 3 al 14 de agosto

Del 17 al 28 de agosto

NOTA: Se podrá escoger más de una opción, pero teniendo en cuenta que la cuota es de 30 € por participante y grupo y que las actividades a desarrollar serán las mismas en todos los grupos.

AUTORIZACIÓN
Autorizo a mi hijo/a a participar en la Ludoteca de Verano organizada por el Ayuntamiento de Colunga y realizada por monitores de Activarte, S. L. L.

Sacado de: <http://www.bibliotecaspublicas.es/colunga/imagenes/contenido/44399.pdf>. Acceso el 16 de diciembre de 2014.

FONTE: Coimbra, Chaves e Alba, (2015, p. 15)¹¹.

Na **preparação para a leitura**, especificam-se os conhecimentos prévios que devem ter os alunos, a fim de delimitar o campo que será trabalhado em aula. Desse modo, um CEA, que se baseie na atividade proposta pelo LD, pode fazer os seguintes questionamentos aos discentes: o que é essa imagem (ficha de inscrição que deve ser completada)? Uma ficha de inscrição? Vocês já viram alguma? Quais as diferenças que vocês podem notar entre uma ficha de inscrição e o documento de identidade que foi trabalhado anteriormente¹²?

¹¹ Além dessa pergunta, o LD faz mais duas: quem é considerado responsável nesse gênero e quais dados da ficha são utilizados para que as pessoas entrem em contato com os estudantes.

¹² Conforme mencionou-se anteriormente, a unidade do livro começa com um trabalho de leitura e discussão sobre carteiras de identidade.

A fase de preparação para a leitura, além da delimitação do campo, possibilita trabalhar a desconstrução do gênero em duas etapas: desconstrução dos *contextos de cultura e de situação* e desconstrução do texto. Nesse segundo momento, pode-se fazer questionamentos com o propósito de explorar o papel desse gênero na sociedade: Quem usa uma ficha de inscrição e por quê? Vocês já a utilizaram? Se sim, em quais situações? (*Contexto de cultura*) Que tipos de texto há nesse documento? Para que servem seus textos escritos e suas imagens? Quem pede uma ficha de inscrição e quem a preenche? Quais informações esses falantes precisam saber um do outro? (*Contexto de situação*). Depois de realizada a desconstrução contextual, trabalha-se a textual para que os alunos se familiarizem com a organização e composição do gênero e, assim, possam compreendê-la. Nessa etapa, fazem-se perguntas como: quais informações contidas nesse documento? Como estão organizadas? Como sabemos que essas informações são importantes? Nessa fase, o professor pode trabalhar com o léxico, uma vez que se está discutindo a composição linguística do texto. Isso será necessário para que, posteriormente, os alunos possam produzi-lo. Além de trabalhar o vocabulário, é importante que os estudantes compreendam qual seu papel na realização do significado textual, por que, por exemplo, em uma ficha de inscrição se solicitam o nome e sobrenome. Há espaço, nessa etapa, para a desconstrução de diferentes exemplos do gênero, prática que enriqueceria o trabalho com o significado e com o léxico.

Segue-se, então, para a **construção conjunta**. Nesse momento do CEA, professores e alunos, com base nas informações discutidas nas etapas anteriores, constroem conjuntamente o texto que está sendo estudado. O professor deve ter um papel de orientador nessa fase, pois irá auxiliar os estudantes a organizarem os conhecimentos na hora da produção textual. Esse trabalho de construção conjunta pode ser feito no quadro, elaborando, por exemplo, uma ficha de inscrição para projetos extraclasse da escola. Por fim, a fase da **construção independente** é uma consolidação do que foi aprendido e uma oportunidade de avaliação do aluno, uma vez que esse produzirá seu próprio texto. Essa construção individual pode ser feita em um trabalho, no qual lhe sejam apresentadas simulações de situações do cotidiano, dentre elas a matrícula escolar, entre outros cenários que levem os estudantes a refletirem sobre como preencher uma ficha de inscrição, quais informações fornecerem e em que situações a utilizarem.

A utilização do CEA no ensino de LA pode auxiliar o aluno não só a ler melhor na LA que está sendo aprendida, como também a conhecer os seus significados culturais, promovendo-se uma “conscientização [...] de que as escolhas léxico-gramaticais realizadas nos textos são influenciadas pelas variáveis de contexto, das condições de produção e das relações sociais entre produtores e receptores” (VIAN JR.; IKEDA, 2009, p. 406). Segundo o que pretende o CEA, ao negociar o campo do texto e desconstruir seus contextos de cultura e situação, bem como sua composição, o aluno está refletindo sobre língua, aprendendo vocabulário e objetivos comunicativos dos gêneros, pensando sobre cultura e sobre como significar através desses gêneros nesse universo.

3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE SCHNEUWLY E DOLZ

A didatização de gêneros, elaborada por Schneuwly e Dolz (2004), é construída com o intuito de propor uma ressignificação do papel do texto na escola suíça. A tradição didática vigente o considerava um suporte para o desenvolvimento de estratégias, sobretudo, ligadas aos aspectos estruturais e gramaticais. A nova perspectiva, proposta por esses linguistas nos anos 90, assumiu uma abordagem interacionista sociodiscursiva (ISD) de entendimento da linguagem, ou seja, defendeu que o sujeito e o gênero são indissociáveis entre si e da interação social. Essa concepção, que entende o texto como um meio de trabalhar o sentido, apresentou uma nova maneira de didatizar os gêneros orais e escritos para ensiná-los na aula de língua e preocupou-se em desenvolver uma metodologia, que possibilitasse trabalhá-lo de maneira sistemática. Para que haja a compreensão de como se desenvolve esse procedimento didático, a seção a seguir tratará de suas influências teóricas e de sua constituição.

3.1 PROPOSTA METODOLÓGICA: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SD de Schneuwly e Dolz (2004) articula a teoria linguística da ISD (BRONCKART, 2003), a noção de gêneros de Bakhtin (2003) e os pressupostos da TSC de Vygotsky (1987, 1989) na construção dos seus procedimentos didáticos. Defende, como já se expôs anteriormente, o gênero como suporte da aprendizagem e considera-o um meio para trabalhar as significações geradas pelos atos interativos. Nesse caminho, filia-se à perspectiva bakhtiniana, ao entender o **gênero de texto** como um (mega)instrumento semiótico composto

por três dimensões essenciais, que devem ser consideradas na didatização: *conteúdo, estrutura comunicativa e configurações específicas* das unidades linguísticas.

As três dimensões definidoras da noção de gênero, utilizadas para a construção da SD, se relacionam com os três elementos propostos por Bakhtin (2003): conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pensemos no gênero ligação telefônica para materializá-los. O assunto da ligação telefônica (conteúdo temático/conteúdo) será determinado pela atividade humana à qual se relaciona. Essa atividade regulará os recursos gramaticais e lexicais disponíveis para serem utilizados (estilo/estrutura comunicativa) pelo falante, bem como a maneira como os empregará no ato enunciativo (construção composicional/configurações específicas). A estrutura comunicativa e as configurações específicas de uma ligação telefônica têm um padrão que o falante costuma reproduzir: cumprimentar, tratar do assunto, despedir-se. É, no entanto, preciso estar atento ao fato de que esses elementos não são fixos: se falamos com um familiar ou com um chefe operaremos mudanças na forma de enunciar o telefonema. Isso evidencia que um gênero tem elementos que se repetem, mas também possui componentes, sobretudo os que se referem ao estilo, que se adequam à situação comunicativa. Na ISD, o gênero de texto, portanto, funciona como um artefato que medeia a relação entre o sujeito e o social por meio da interação (BEATO-CANATO; CRISTOVÃO, 2014), pois, “para tornar possível a comunicação, toda a sociedade elabora formas relativamente estáveis de textos que funcionam como intermediárias entre o enunciador e o destinatário” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 142).

O gênero é utilizado como unidade de trabalho na SD, pois materializa os sentidos gerados na interação entre os indivíduos, sendo considerado fundamental para a aprendizagem. Essa concepção da relação entre gênero, interação social e aprendizagem é o ponto de com a TSC. A teoria sociocultural defende que o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, sua aprendizagem são obrigatoriamente sociais. Nesse sentido, é possível inferir que o ensino deverá organizar-se em torno dos gêneros de texto, para que o aluno possa dominar a língua em diversas situações reais de uso e, diante dessa apropriação, possa utilizá-la em suas práticas de linguagem na sociedade. Schneuwly e Dolz (2004) defendem que os gêneros de texto funcionam como instrumentos de mediação do ensino/desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para as práticas interativas. A reconstrução, a

apropriação e o aprimoramento dessas práticas mediadas pela linguagem devem, em vista disso, ser o foco das intervenções didáticas tanto em língua materna quanto em LA.

O conceito de capacidades da linguagem¹³ tem um caráter pedagógico, uma vez que sistematiza as “aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 52). O grupo de Genebra, tendo como base as concepções teóricas apresentadas acima, elaborou um modelo didático chamado SD. Essa proposta de didatização dos gêneros é definida como uma

Sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. [...] Elas [as sequências didáticas] buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 50-51).

A SD, conforme o trecho transcrito, propõe uma organização global e progressiva do ensino. Além disso, centra-se no trabalho com as capacidades de linguagem, exigidas nas práticas sociais. Esse procedimento possui duas características fundamentais: trabalha sempre com gêneros e tem uma estrutura base de desenvolvimento das atividades em sala de aula, que objetiva aprimorar as capacidades de linguagem do aluno para que ele possa produzir textos dos mais variados gêneros (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006).

A primeira característica – trabalhar sempre com gêneros – está alicerçada teoricamente na ideia de que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). No ensino formal, são trabalhados os gêneros escolarizados, uma vez que esses textos estão funcionando em um contexto diferente do seu original. Devido a isso, “são sempre uma variação¹⁴ do gênero de referência” e um simulacro da atividade humana que os exige nas interações reais (LABELLA-SÁNCHEZ, 2016, p. 69).

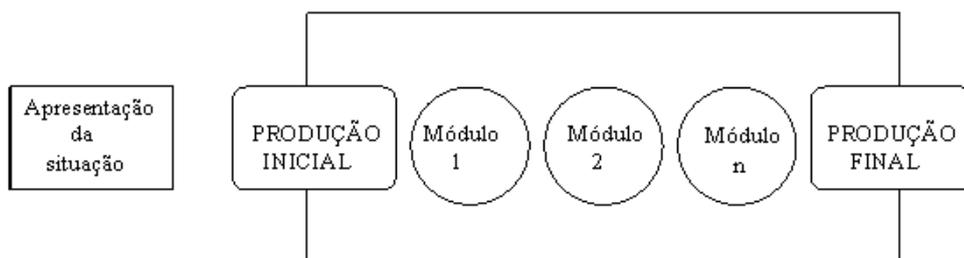
¹³ As capacidades de linguagem foram divididas, originalmente, em três grupos: (I) Capacidade de ação: enunciar-se, adequando-se ao contexto de produção; (II) Capacidade discursiva: mobilizar modelos discursivos de cada gênero e (III) Capacidade linguístico-discursiva: dominar operações psicolinguísticas e unidades linguísticas. Em estudos posteriores, Cristovão e Stutz (2011, p. 22-23) sugeriram uma quarta capacidade: (IV) Capacidade de significação: “construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas [...] que envolvem esferas de atividade [...] com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem”.

¹⁴ A variação que ocorre em relação ao gênero de referência pode ser descrita através de três princípios: **legitimidade** (saberes legitimados na sociedade), **pertinência** (relevante aos alunos que o estão aprendendo) e **solidarização** (um novo todo coerente que se relaciona com o que os alunos já sabem e os leva para o novo). A

A escolha de um gênero para se trabalhar na escola é uma decisão didática. Para a construção das SDs, deve-se ter em conta as práticas de linguagem novas ou difíceis para aos alunos. Depois dessa decisão, deve-se observar o modelo didático do gênero a ser ensinado e organizar a estrutura básica de desenvolvimento das atividades de ensino de forma progressiva – segunda característica dessa proposta (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

A SD possui uma estrutura base de sequência, organizada em quatro etapas de trabalho: (1) apresentação da situação; (2) produção inicial; (3) módulos e, por fim, (4) produção final. A Figura 3 representa esse esquema didático:

Figura 3 – Esquema da sequência didática



FONTE: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98).

A produção de uma SD inicia com a modelização do gênero pelo professor. Essa modelização possibilita que o docente observe as dimensões ensináveis e planeje atividades para o trabalho da prática de linguagem que o circunda. Depois disso, desenvolve-se o procedimento didático e seus passos. Para exemplificá-los e explicá-los, será utilizada uma SD para o ensino do gênero entrevista¹⁵, proposta na Coleção Explorando o ensino – Espanhol: Ensino Médio (doravante OC-espanhol). Esse material foi pensado pelo Ministério da Educação para orientar teórica e metodologicamente os professores. Devido ao caráter oficial do documento, justifica-se o uso desse exemplo para discutir as características da SD para o ensino de E/LA. A sequência apresentada no documento

mobilização dessa tríade permite que o professor sintetize o objetivo do gênero e defina quais são suas dimensões ensináveis. Esse processo constitui-se como o primeiro passo para a elaboração da SD após a definição do gênero a ser trabalhado.

¹⁵ A SD foi planejada para alunos do 2º ano do Ensino Médio.

integrou um projeto maior, composto por várias sequências, cujo objeto é a produção de um diário de pesquisa, levando em consideração o tema da imigração. Apresentamos apenas uma de suas etapas: a produção de entrevista. Cabe esclarecer que, embora a entrevista seja um gênero oral, nessa atividade trabalhou-se especialmente o seu componente de produção escrita, que é a preparação do roteiro (BRASÍLIA, 2010, p. 217).

O primeiro momento da SD, após a modelização, é a *apresentação da situação* (ver Figura 3). Esse é o momento da aula no qual se trabalha a situação de comunicação geradora do gênero de texto. O objetivo dessa etapa é preparar os alunos para a produção inicial, bem como esclarecer-lhes o projeto de produção final que deverá ser realizada no final da sequência. Na SD apresentada pela OC-Espanhol, os alunos primeiramente leram alguns fragmentos de uma entrevista cujo tema era imigração e outros de uma entrevista de pesquisa acadêmica para compará-las e debater suas especificidades.

A etapa de apresentação possui duas dimensões principais: deve expressar um problema de comunicação bem definido, bem como preparar os conteúdos que serão tratados. Na primeira dimensão, são trabalhados: qual o gênero em estudo, a quem essa produção se dirige e que forma assumirá (oral, escrita ou multimodal). Desse modo, esse passo metodológico é análogo ao trabalho com o *contexto de situação* e *contexto de cultura* proposto na fase de preparação para a leitura do CEA (ver seção 2.1).

A segunda etapa da SD é a *produção inicial* (ver Figura 3). Esse momento didático é a primeira incursão dos alunos na produção do gênero e permite ao professor “refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 102). Os discentes da SD proposta nas OC-Espanhol produziram, discutiram e realizaram, em grupo, um roteiro de entrevista para fazer com uma imigrante uruguaia que os visitaria. A partir da primeira produção, o docente diagnosticou a necessidade de criar módulos que trabalhassem: os verbos no passado, o uso adequado das formas de cortesia, o emprego dos interrogativos e a adequação do número de perguntas ao tempo.

Inicia-se, após a análise dessa produção inicial, o trabalho com os *módulos* da SD (cf. Figura 3). Esse é o momento de concentrar-se nos “problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 103). Não há uma ordem ou um número de módulos pré-determinados, já que eles serão pensados depois da análise das necessidades mostradas na primeira produção dos

alunos. Cada módulo focaliza uma capacidade necessária para o uso do gênero de texto que se está trabalhando e busca desenvolver seus diferentes aspectos (representação da situação de comunicação, elaboração de conteúdo, planejamento e realização do texto). Além disso, essa flexibilidade modular possibilita variar o tipo de atividades propostas, o que permite uma adaptação às mais diversas formas de aprender dos alunos (atividades de observação e de análise dos textos, tarefas simplificadas de produção de texto, entre outras). Depois desse trabalho com as capacidades necessárias para a produção do gênero, ocorreu a *produção final* (ver Figura 3). Nessa etapa, os estudantes produziram um roteiro de entrevista em espanhol. Essas perguntas foram feitas à comunidade que participava da construção do memorial de imigração, e suas respostas foram incluídas nesse projeto maior de que a SD fazia parte.

O procedimento metodológico da SD, portanto, propõe um modelo modular de estratégia de ensino. Partindo da ideia de que os significados da língua se dão na interação por meio de gêneros de texto (BAKHTIN, 2003), a didatização proposta pela SD busca criar uma ZDP de desenvolvimento das capacidades necessárias para utilizá-los socialmente, ou seja, para interagir, partindo do que se diagnostica na produção (escrita ou oral) inicial dos alunos.

4 SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS: DISCUTINDO O RESULTADO DO COTEJO ENTRE O CEA E A SD

Este estudo, conforme se enunciou em sua seção introdutória, buscou trazer as bases teóricas e os procedimentos adotados por duas perspectivas de didatização do gênero: o Ciclo de ensino/aprendizagem e a Sequência didática. Ainda que a revisão teórica tenha sido centrada nos aspectos essenciais das teorias, a investigação realizada possibilitou identificar semelhanças e diferenças de enfoques e operacionalizações nas duas propostas.

No que se refere aos conceitos teóricos mobilizados, de acordo com o exposto, pode-se constatar que ambas as propostas entendem o gênero como intrinsecamente relacionado à comunicação e à participação social dos indivíduos. No entanto, há diferenças de entendimento do seu conceito. Para a LSF, o gênero é um processo social que se materializa nos textos. A ISD, por sua vez, toma como base uma concepção bakhtiniana e, devido a isso, define-o como “um (mega)instrumento para agir em situações de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52). Apesar dessa distinção, tanto o CEA quanto a SD utilizam-no

como elemento organizador e intermediador da aprendizagem escolar. A primeira perspectiva advoga que o aluno se apropria dos discursos que o circunda, quando domina os diferentes gêneros discursivos, isto é, os processos sociais. A segunda visão, por sua vez, entende-o como mediador da interação entre falante e ouvinte e, portanto, instrumento de mediação da aprendizagem por carregar os sentidos gerados pelos atos interativos.

No âmbito pedagógico, as duas perspectivas deslocam da TSC os conceitos de *andamento* e ZDP para construir seus procedimentos metodológicos. Defendem que o auxílio dos professores e a interação (aluno-aluno, aluno-professor) são fundamentais para a aprendizagem. Os estudantes aprendem quando se estabelece um espaço de intersecção, no qual conectam aquilo que já sabem com o que estão aprendendo. Nesse aspecto, entretanto, há uma diferença no que se refere aos dados que utilizam para organizar o *andamento* e, conseqüentemente, definir os procedimentos a serem realizados em sala de aula. O CEA organiza-se a partir da desconstrução contextual e textual, ou seja, parte-se da leitura, segue-se para a análise e discussão de modelos de texto e, em seguida, para a escrita. Já a SD, ao invés de partir da leitura guiada, deriva-se de uma proposta de produção escrita ou oral (*primeira produção – ver Figura 2*). Nessa perspectiva, portanto, trilha-se outro caminho: apresentação da situação, primeira produção escrita/oral, módulos de estudo a partir das necessidades de aprendizagem encontradas na primeira produção, leitura de modelos e nova escrita. O CEA, em contrapartida, sugere que se ensine os alunos a realizar a tarefa, antes que, efetivamente, tenham que fazê-la. Devido a isso, no lugar de uma primeira produção, orienta começar com uma leitura conjunta, chamada de desconstrução textual e contextual (ver Figura 1). Nessa leitura conjunta, os alunos, em grupos pequenos ou no grande grupo, observam como o gênero se realiza interacional e estruturalmente para, apenas após isso, escrevê-lo.

A opção pela adoção de um ou outro procedimento metodológico dependerá do professor e das variáveis com as quais lida em seu contexto. Alunos com um nível baixo de proficiência podem, por exemplo, encontrar limitações de vocabulário em uma primeira produção. Além disso, o costumeiro grande número de turmas e alunos que os professores de LA possuem nas escolas pode inviabilizar o pedido de uma primeira produção para montar os módulos de trabalho, uma vez que isso geraria uma grande demanda extraclasse ao docente. No entanto, em turmas menores, de nível mais avançado ou nas que o professor não tenha conhecimento claro sobre as necessidades dos alunos, a adoção da SD pode tornar-se uma

opção metodológica adequada. Não se buscou esgotar o trabalho com todos os conceitos teóricos que embasam o CEA e a SD, nem com todas as relações que se estabelecem entre seus procedimentos. O objetivo principal desse estudo foi apresentar ambas perspectivas em relação aos conceitos centrais que as embasam, bem como a seus principais procedimentos. Reconhece-se que muitas considerações ainda podem ser feitas sobre essas duas propostas que, apesar de advirem de correntes teóricas distintas e terem sido desenvolvidas para diferentes públicos, apresentam muitas semelhanças. Dentre essas afinidades, esta é a que mais pode interessar aos professores: o objetivo de desenvolver um método de ensino baseado nos gêneros e voltado para o ensino escolar.

5 REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEATO-CANATO, A. O trabalho com uma sequência didática de receitas em língua inglesa em uma escola pública. **Horizontes**, Itatiba, v. 32, n. 2, p. 57-71, 2014.

BERNSTEIN, B. **Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique**. ed. rev. Oxford: Rowman & Little field Publishers, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASÍLIA. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Espanhol: ensino médio**. Coordenação: Cristiano Silva de Barros e Elzimar Goettenauer de Martins Costa. 2010.

BRONCKART, J. Gêneros textuais, tipos de discursos, e operações psicolinguísticas. Tradução de Rosalvo Pinto. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 11, 2003, p. 49-69.

COIMBRA, L.; CHAVES, L. S.; ALBA, J. M. **Cercanía: espanhol**, a. 6. São Paulo, Edições SM, 2012.

CRISTOVÃO, V.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. et al. (Org.). **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**, Campinas: Pontes, 2011. p. 17-40.

___; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências** escritor: orientação para produção de textos. São Paulo: Cenpec. Coleção da Olimpíada. s/d.

GHIO, E.; FERNÁNDEZ, M. D. **Linguística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española**. 2. ed. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral. Waldhuter Editorial, 2008. 245 p.

GOUVEIA, C. Compreensão leitora como base instrumental do ensino da produção escrita. In: RODRIGUES SILVA, Wagner; SANTOS, Janete Silva dos; MELO, M. A. de. (Org.). **Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico**. Campinas: Pontes Editores, 2014a. p. 203-231.

___. **Ler e escrever para aprender nas diferentes disciplinas**: ensino de leitura e escrita de base genológica. 2014b. 72 slides. Disponível em:
<http://iiiworkshopsal.blogspot.com/search/label/Minicurso>. Acesso em: 13 nov. 2018.

HALLIDAY, M. K. **El language como semiótica social**: la interpretación social del lenguaje y del significado. Tradução de Jorge Ferreiro Santana. Buenos Aires: Argentina, 1978.

___; HASAN, R. **Language, context, and text**: aspects of language in a socialsemiotic perspective. Oxford: Orford University Press, 1985.

HINOJAL, I. A. **Bernstein en la encrucijada de la sociología de la educación**. Madrid: Revista española de investigaciones sociológicas, Nº 11, 1980, London, Sage Publications, 1997, p. 230-256.

LABELLA-SÁNCHEZ, N. **Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos**: o curso técnico em transações imobiliárias, 2016, 289p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2016.

___. **As provas de espanhol da UEL, da UEM e da UFPR**: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos. 2007. 217f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2007.

MACHADO, A; CRISTOVÃO, V. A construção de modelos didáticos de gêneros: Aportes e questionamentos para o ensino de Gêneros. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MITCHELL, R.; MYLES, F.; MARSDEN, E. **Second language learning theories**. London: Routledge, 2013.

MUNIZ DA SILVA, E. Ciclo de aprendizagem baseado em gêneros. **Linguagem – estudos e pesquisas**, Catalão, v. 19, n. 2, p. 19-37, jul./dez. 2015.

MARTIN, J.R.; ROSE, D. **Genre relations: mapping culture**. Londres: Equinox Publishing Ltda. 2008.

PINHO, I. da C. **A tarefa colaborativa em inglês como língua estrangeira no ambiente virtual**. Tese (Doutorado em Linguagem, Tecnologias e Interação). São Leopoldo, UNISINOS, 2013.

ROSE, D.; MARTIN, J. R. **Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sidney School**. Sheffield (UK) and Bristol (USA), Equinox Publishing Ltda. 2012.

____. A reading based model of schooling. **Pesquisas em Discurso**, Rio de Janeiro v. 4, n. 2, 2007.

____. **Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap**, Teacher training books and DVDs. Sydney, Reading to Learn, 2018.

SCHNEUWLY, B. **Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques**. In: COLLOQUE DEL 'UNIVERSITÉ CHARLES-DE-GAULLE III, 1994, Neuchatêl: Peter Lang, 1994, p. 155-173

____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 11, p. 5-16, maio/ago. 1999.

____; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VIAN JR., O.; IKEDA, S. O ensino do gênero resenha pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 12, n. 1, p.13-32, jan./jun, 2009.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.