

# *Modelização didática de gêneros e a formação do futuro professor de língua inglesa: implicações no processo de construção do conhecimento*

Paula Tatianne Carréra Szundy

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

**Resumo:** Com base na concepção de que a construção de modelos didáticos de gêneros pode se tornar um instrumento significativo na formação pré-serviço do professor ao engajá-lo na reflexão sobre a tríade didática (sujeitos, objeto de ensino e ferramenta), tornando-o um pesquisador da própria prática (CRISTÓVÃO, 2002; SZUNDY; CRISTÓVÃO, 2008), este artigo discute a construção do conhecimento sobre a futura prática pedagógica em um projeto de modelização didática de gêneros desenvolvido na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa em uma universidade pública do norte do Brasil. Para reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem decorrente do projeto, a análise é realizada com base em duas fontes de dados: uma SD elaborada por duas professoras em formação em torno do gênero *blog* e excertos dos relatórios finais escritos pelas professoras após a experiência de aplicação da SD com alunos do ensino médio. A comparação entre os dados destas duas fontes indica a relevância da transposição didática de gêneros no processo de formação pré-serviço.

**Palavras-chave:** gêneros, modelização didática, formação pré-serviço

**Abstract:** Framed on the conception that the construction of didactic models of genres can become a meaningful instrument in pre-service teacher education since it engages the future teacher in the reflection about the didactic triad (subjects, teaching object and tool) and in research about his/her own practice (CRISTÓVÃO, 2002; SZUNDY; CRISTÓVÃO, 2008), this paper discusses the construction of knowledge about the future pedagogical practice triggered by a didactic modeling genre project developed during English Methodology classes in a university in the North of Brazil. The reflection about the teaching-learning process fostered by

the project is based on two data sources: a didactic sequence (SD) about blogs developed by two teachers during their pre-service education and excerpts from the final report written by them after the experience of applying the SD with high school pupils. The comparison between these two data sources indicates the relevance of genres didactic transposition in pre-service education processes.

**Keywords:** genres, didactic modeling, pre-service education

## INTRODUÇÃO

O lugar central que o debate sobre a utilização de gêneros como instrumento de ensino-aprendizagem tem ocupado nos diversos eventos na área de Educação, Letras, Linguística e Linguística Aplicada no Brasil<sup>1</sup> representa um indicativo importante da relevância desse conceito no processo de produção de conhecimento sobre o fenômeno educacional, advindo dessas diferentes áreas. Considerável parte desta relevância, especificamente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de línguas, pode ser atribuída ao lugar de destaque reservado à concepção de gênero de discurso/texto no bojo de documentos prefigurativos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM).

Ao estabelecer parâmetros para orientar e prefigurar as práticas em sala de aula, estes documentos traduzem expectativas sociais (histórica, política e ideologicamente delimitadas) em relação ao ensino de línguas (materna e estrangeira), defendidas pela comunidade acadêmica responsável pela produção destes documentos, sob a encomenda do Ministério da Educação. Como é esta mesma comunidade a principal encarregada da formação inicial e continuada de professores que atuarão ou atuam no ensino básico, parece-me fundamental refletir sobre o lugar que a transposição didática de gêneros encontra na formação pré-serviço e

---

1 Basta uma rápida análise na programação de eventos como o Congresso Brasileiro de Linguística; Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada; Intercâmbio de Pesquisa em Linguística Aplicada; Encontro do Interacionismo Sócio-Discursivo, entre outros, para se constatar a significativa quantidade de trabalhos voltados para discussão sobre gêneros do discurso/texto e ensino. Isso sem mencionar o Simpósio Internacional de Gêneros Textuais (em sua quinta edição em 2009) dedicado exclusivamente às discussões acerca de gêneros e sua circulação nas mais variadas esferas da atividade social. Considerando-se o fato de que o IV SIGET, realizado em Tubarão, SC, em 2007, reuniu cerca de mil pesquisadores dos vários cantos do mundo e que considerável parte dos estudos apresentados ocupavam-se das inter-relações gênero-ensino, conclui-se que a discussão sobre tais inter-relações ecoam para muito além das esferas acadêmicas brasileiras.

sobre as apreciações de valor (Volochinov, 1929) acerca da prática construídas por futuros professores e alunos do ensino básico durante a participação em projetos de modelização didática de gêneros.

Com base na concepção de que a construção de modelos didáticos de gêneros pode se tornar um instrumento significativo na formação pré-serviço do professor ao engajá-lo na reflexão sobre a tríade didática sujeitos (alunos e professores), objeto de ensino (língua inglesa) e instrumento (modelização do objeto de ensino em SDs), tornando-o um pesquisador da própria prática (SZUNDY; CRISTÓVÃO, 2008), o presente artigo pretende discutir a construção do conhecimento sobre a futura prática pedagógica em um projeto de modelização didática de gêneros, desenvolvido na disciplina Prática de Ensino da Língua Inglesa em uma universidade pública do norte do Brasil.

O projeto em foco envolveu a elaboração de sequências didáticas (SDs) para construção da compreensão escrita em língua inglesa por graduandos do último período do Curso de Letras e a posterior aplicação dessas SDs em cursos de extensão para alunos do ensino básico. As SDs são desenvolvidas a partir de concepções sócio-históricas do processo de aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 1930, 1934) e da linguagem (Volochinov, 1929; BAKHTIN, 1953), de parâmetros estabelecidos por documentos prefigurativos (PCN e OCEM) e da noção de transposição e modelização didática de gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ et al., 2004).

Após breve contextualização e discussão das concepções teóricas que orientaram tanto as ações quanto o processo de reflexão sobre essas ações no projeto, o artigo focará na análise do processo de construção do conhecimento decorrente da elaboração e aplicação de uma SD sobre o gênero blog levando em consideração duas fontes de dados: a própria SD e a reflexão das alunas-professoras em relatórios sobre a prática vivenciada.

A inter-relação e o confronto de dados advindos da tríade didática – objeto de ensino, instrumento e sujeitos – pretende dar conta da complexidade das apreciações de valor sobre a utilização de gênero como instrumento de ensino e aprendizagem, a fim de contribuir para a discussão mais ampla acerca de gêneros e formação de educadores.

## PROJETO DE MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DE GÊNEROS: ESPAÇO PARA (RE)CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A PRÁTICA

Conforme já descrito em outras publicações (SZUNDY, 2007, 2009b; SZUNDY; CRISTÓVÃO, 2008), o projeto de pesquisa intitulado *Sequências didá-*

*ticas para construção da compreensão escrita em língua inglesa: elaboração e aplicação por mim desenvolvido em uma universidade pública no norte do Brasil foi composto por duas etapas centrais:*

- elaboração de SDs com base em postulados da abordagem sócio-histórica de Vygotsky e Bakhtin, em teorias sobre gêneros e ensino e em parâmetros estabelecidos por documentos prefigurativos (PCN e OCEM);
- aplicação das SDs elaboradas em cursos de extensão para alunos do ensino básico; os cursos tiveram duração média de 30 horas e foram voltados fundamentalmente para construção da compreensão escrita em língua inglesa<sup>2</sup>.

O projeto teve como participantes a professora de Prática de Ensino da Língua Inglesa, graduandos do 8º período do Curso de Letras, habilitação única em língua inglesa, bolsistas de iniciação científica, alunos do Mestrado em Letras, professores de língua inglesa da rede pública e alunos do ensino básico. Em três semestres de execução, gêneros variados como regras de jogos e de brincadeiras, fábula, notícia, biografia, tiras em quadrinhos, blog, artigo de divulgação científica, anúncio publicitário, entre outros foram modelizados didaticamente e aplicados em cursos de extensão para alunos da rede pública de ensino do estado do Acre.

Com base no pressuposto de que as aulas de Prática de Ensino no Curso de Letras devem formar o professor-pesquisador engajado na compreensão, reflexão crítica e transformação da sua própria prática e de práticas pedagógicas vigentes (MOITA LOPES, 1996; LIBERALLI, 2002; MAGALHÃES, 2002), o projeto buscou criar zonas potenciais para a construção do conhecimento sobre a futura prática. Pressupôs-se que, no processo de aprendizagem-e-desenvolvimento,<sup>3</sup> a desestabilização e o conflito constituiriam etapas fundamentais para transformação da atividade e, portanto, para uma reflexão de fato crítica que levasse à reconstrução contínua da prática de ensino.

Ao possibilitar que o futuro professor confrontasse sua própria experiência enquanto aprendiz com ideologias historicamente cristalizadas<sup>4</sup>,

---

2 Embora algumas das SDs já proponham atividades de produção escrita, o foco central do processo de construção do conhecimento foi a leitura de textos em língua inglesa.

3 O uso do hífen entre os termos aprendizagem e desenvolvimento baseia-se em Newman e Holzman (1993). Os autores propõem que na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a aprendizagem conduz ao desenvolvimento e revoluciona a atividade, constituindo, portanto, uma zona de aprendizagem-e-desenvolvimento, em que os dois processos estão totalmente imbricados, não podendo um existir sem o outro.

4 Com base na classificação proposta por Volochinov (1929) de ideologias em ideologias do co-

que transpusesse essas ideologias para o planejamento e elaboração de materiais para o ensino da compreensão escrita em língua inglesa e que analisassem de forma teoricamente informada a sua prática em sessões reflexivas, diários e relatórios, o projeto em foco visou fazer da modelização didática de gêneros um instrumento, no sentido vygotkiano do termo, capaz de transformar a atividade docente e também passível de transformações no decorrer dessa atividade.

## GÊNEROS COMO INSTRUMENTOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Apesar dos consideráveis embates no que diz respeito ao escopo de atuação do linguista aplicado, é possível vislumbrar em meio a águas turbulentas relativa estabilidade na comunidade acadêmica em relação ao que é fazer Linguística Aplicada (LA). Em discussões que remontam à década de noventa (CELANI, 1992, 1998; MOITA LOPES, 1996, 1998; KLEIMAN, 1998; SIGNORINI, 1998 e outros) refuta-se a idéia de que a LA ocupa-se da aplicação de teorias linguísticas em contextos diversos e defende-se que seu objeto central constitui a compreensão, análise e eventual transformação dos usos socialmente situados que fazemos da linguagem. Dada a heterogeneidade dos usos sociais da linguagem, é possível também vislumbrar como consenso o caráter transdisciplinar da LA que, ao buscar em outras áreas do saber (psicologia, sociologia, antropologia, filosofia, filosofia da linguagem, análise do discurso, linguística, entre outras) aportes teóricos para compreender e transformar usos situados da linguagem, acaba por ressignificar e redefinir os conceitos utilizados em função da singularidade do objeto investigado.

Para além do caráter transdisciplinar da LA, vista *como uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças* (SIGNORINI, 1998, p. 99-100), observa-se, no século XXI, uma tendência entre os linguistas aplicados de enfatizar o caráter indisciplinar e implicado da LA (SILVA; RAJAGOPALAN et al., 2004; MOITA LOPES et al., 2006). Ao se assumir tal caráter, pressupõe-se que, além do cânone do conhecimento normativo, a LA deve endereçar demandas éticas e se engajar em questões relacionadas à política, desigualdades sociais e direitos humanos de forma a “*aliviar a dor*” (PENNYCOOK, 2001).

---

tidiano e sistemas ideológicos historicamente cristalizados, entende-se por ideologias historicamente cristalizadas os sistemas ideológicos que fundamentam e orientam as ações no projeto em foco: a abordagem sócio-histórica de Vygotsky e Bakhtin; estudos sobre gêneros discursivos/textuais e ensino e parâmetros postulados por documentos prefigurativos (PCN, OCEM).

Assumindo, portanto, o caráter transdisciplinar, indisciplinar e implicado da LA, e situando minha atuação como linguista aplicada na formação inicial de professores de língua inglesa, as questões centrais que se colocam é de que forma projetos de modelização didática de gêneros criam zonas potenciais para transformação da atividade de ensino e de formação pré-serviço e como tais projetos contemplam as novas demandas em relação ao ensino de línguas postuladas pela LA e por documentos prefigurativos (PCN e OCEM).

Rojo (2006, 2008) defende que as privações linguísticas e culturais sofridas pela população brasileira na escola e fora dela tem sido objeto de estudo profícuo da LA e propõe que os diálogos transdisciplinares com as vertentes sócio-históricas dos processos de ensino-aprendizagem e da linguagem são caracterizados pela *leveza de pensamento* necessária para lidar com estas privações. Segundo a autora (ROJO, 2008), é justamente para lidar com as privações sofridas e atender as novas demandas sociais no ensino de línguas que a educação brasileira parece ter convocado para si o conceito de gêneros do discurso/texto.

Após a análise da proposta curricular dos PCN-LM (Brasil/SEF/MEC, 1998) e de referenciais curriculares de outros países como Estados Unidos, Inglaterra, Suíça Francófona e Canadá, Rojo (2008) sublinha que as relações gêneros do discurso/texto e ensino transcendem as fronteiras nacionais e propõe que o conceito parece ter encontrado sua época.

Embora boa parte dessas propostas<sup>5</sup> ainda divida os componentes da área por capacidades, competências ou habilidades – em geral, envolvidas em escrever, ler, falar e ouvir – os gêneros aparecem sempre nelas referenciados quando não propostos explicitamente como objetos de ensino, indicados no elenco de atividades possíveis de desenvolver tais capacidades ou habilidades. Os objetivos dos currículos estão voltados às competências e capacidades de leitura e escrita e de fala/escuta, mas os gêneros – em lugar dos tipos de texto (narração, descrição, dissertação, argumentação), tão presentes nas décadas anteriores – aparecem como os objetos capazes de desenvolvê-las. Todos os referenciais enfocam a linguagem e a *língua em uso*, por meio de *práticas situadas* para a *cidadania*, o que por si só já convoca as noções de texto, gênero e discurso (ROJO, 2008, p. 76-77).

---

5 As propostas curriculares do Brasil, Estados Unidos, Inglaterra, Suíça Francófona e Canadá analisadas pela autora.

Embora os referenciais curriculares nacionais para ensino de língua estrangeira (PCN-LE e OCEM-LE) não sejam objeto de análise de Rojo (2008), o enfoque na *língua em uso por meio de práticas situadas para cidadania* também estão, conforme ilustram os excertos abaixo, no cerne das propostas defendidas por esses dois documentos.

Um procedimento pedagógico útil para mostrar ao aluno que **a linguagem é uma prática social**, ou seja, envolve escolhas da parte de quem escreve ou fala para construir significados em relação a outras pessoas **em contextos culturais, históricos e institucionais específicos** é submeter **todo texto oral e escrito** a sete perguntas: quem escreveu/falou o que, sobre o que, para quem, quando, de que forma, onde? (BRASIL, 1998a, p. 43).

Compare-se **o texto sobre uma escova de dente** com outros que **problematizem as questões que se vivenciam no mundo social**: a ética na política, as dificuldades cada vez maiores de se conseguir emprego, a importância de se utilizar práticas preventivas na vida sexual, o respeito aos direitos de todos os cidadãos sem distinção de gênero, etnia ou opção sexual. O **engajamento discursivo** aqui é imediato, tendo em vista **as temáticas sugerirem a vida social de forma explícita**.

Continuando-se com o mesmo fenômeno do texto sobre a escova de dente, pode-se dizer, contudo, que o uso em sala de aula **de propagandas de diferentes tipos de escova de dente** pode **situar os participantes discursivos fazendo algo no mundo social por meio da linguagem** (por exemplo, vendendo um produto utilizando uma propaganda) se for tratado como tal (BRASIL, 1998a, p. 45).

(...) Nas propostas atuais, essa visão de cidadania como algo homogêneo se modificou. Admite-se que o conceito é muito amplo e heterogêneo, mas entende-se que **“ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade**. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que é essa a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, **a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania** (BRASIL, 2006, p. 91) .

Da mesma maneira que diante dessa nova concepção de **heterogeneidade da linguagem e da cultura** passa a ser difícil sustentar um ensino em termos de “quatro habilidades”, também **passa a ser difícil sustentar o ensino isolado da gramática**. A razão dessa dificuldade é que o conceito e a valorização da gramática estão ligados à concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, composto por regras abstratas – tudo isso distante de qualquer **contexto sociocultural específico**, de **qualquer comunidade de prática** e **qualquer conjunto específico de usuários** (BRASIL, 2006, p. 107).

Apesar de não serem explicitamente sugeridos como objeto de ensino nas propostas curriculares nacionais para o ensino de línguas estrangeiras, é possível propor, com base nas partes destacadas nos excertos acima, que o conceito de gêneros de discurso/texto está referendado nos PCN-LE e nas OCEM-LE na medida em que contempla uma proposta de ensino que toma a *linguagem como prática social*, consciente da *heterogeneidade da linguagem e da cultura* e capaz de *problematizar as questões que se vivenciam no mundo social* de forma a promover o *engajamento discursivo* do aprendiz e levar a *compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade*.

A definição bakhtiniana (BAKHTIN, 1953) de gêneros do discurso como tipos *relativamente* estáveis de enunciados desenvolvidos por cada esfera de utilização da língua e o reconhecimento da riqueza, diversidade e constante transformação dos gêneros em função da heterogeneidade e transformação da atividade humana no mundo social dá ao conceito de gênero um foro privilegiado nos processos de ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas.

Como, além de tipificar a forma textual, os gêneros também dão forma e orientam as atividades sociais (BAZERMAN, 2005), estes constituem, conforme Schneuwly e Dolz (2004, p. 28), instrumentos semióticos complexos que permitem *agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação* e, ao serem transpostos para sala de aula, possibilitam o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas necessárias para compreensão dos diferentes textos orais e escritos que circulam no mundo social, podendo desencadear, conforme defendido pelos documentos prefigurativos, a reflexão crítica sobre significados socialmente situados veiculados nos diferentes discursos e contra-discursos revozeados nos textos.

Por requerer do futuro professor a análise do contexto de ensino, o levantamento do conhecimento de *experts* sobre o gênero e a análise lin-



guístico-discursiva de um corpus de textos do gênero para a transposição didática por meio da elaboração de sequências didáticas (DOLZ; NOVERAZ; SCHNEUWLY, 2004), a modelização didática de gêneros engaja o futuro professor na (re)construção de concepções sobre ensino-aprendizagem e sobre os diversos usos da linguagem no mundo social. Iniciada a etapa da aplicação, este futuro professor é convocado a se tornar um analista da própria prática e da prática de outrem, o que demanda dele um distanciamento crítico para confrontar as ações planejadas na SD e aquelas de fato realizadas em sala de aula, tornando-o um professor-pesquisador.

Considerando-se que nos processos de modelização e transposição didática de gêneros e de aplicação das SDs, as atividades do futuro-professor são orientadas por um conjunto de gêneros (BAZERMAN, 2005), as partes subsequentes desse artigo propõem-se a discutir como dois dos gêneros que integram esse conjunto – a própria SD e o relatório final escrito pelos estagiários – configuraram as apreciações de valor acerca da utilização de gêneros como mega-instrumentos para construção da compreensão escrita em língua inglesa durante a elaboração e aplicação de uma SD desenvolvida em torno do gênero *blog*.

## MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO BLOG

A SD sobre *blogs* foi elaborada por duas estagiárias do 8º período do Curso de Letras/Inglês – **Na** e **Va** – para a construção da compreensão escrita em língua inglesa em um curso, ministrado por elas, para alunos do 2º ano do ensino médio, durante o segundo semestre de 2007. Antes, porém, da elaboração e aplicação da SD propriamente dita, **Na** e **Va**, juntamente com o restante da turma (por meio de atividades de leitura, discussão, seminários, apresentação de pôsteres, resumo, resenha, entre outras, nas quais se engajaram na disciplina Metodologia e Prática de Ensino da Língua Inglesa) tiveram contato com as ideologias historicamente cristalizadas que embasam os documentos prefigurativos para o ensino de LE e LM (PCN e OCEM), concepções sócio-históricas dos processos de aprendizagem-e-desenvolvimento (VYGOTSKY, 1930) e da linguagem (BAKHTIN, 1953) e concepções sobre gêneros do discurso/texto e ensino (SCHNEUWLY, DOLZ et al., 2004; ROJO, 2000; CRISTÓVÃO, 2002; SZUNDY, 2007, entre outros). Antecedeu também o processo de aplicação da SD, a análise do contexto de ensino, a seleção de um corpus de textos do gênero e a descrição desse corpus com base em conhecimentos de *experts* sobre *blogs*.

A influência de todas essas etapas que integraram o processo de modelização didática do gênero pode ser observada nos objetivos da SD deline-

ados por Na e Va:

Objetivos da SD:

- desenvolver a proficiência em leitura a partir do gênero *Blog*, somando **estratégias verbais e não verbais de leitura**<sup>1</sup> que auxiliem o processo de **compreensão e interpretação crítica do texto**<sup>2</sup>;
- analisar **as marcas linguísticas como fonte de expressão do autor**<sup>3</sup>, reconhecendo o **vínculo existente entre *Blog*, seu processo de interpretação e seu contexto sócio-cultural**<sup>4</sup>;
- trabalhar o conhecimento textual e sistêmico (*Simple Present, Simple Past, Present Perfect, Adjectives, Adverbs*) **de forma relacionada às funções desempenhadas por essas estruturas no gênero *Blog***<sup>5</sup>;
- desenvolver **a percepção da LE como instrumento de acesso à tecnologia, além do papel do *Blog* como ferramenta colaborativa de mídia social**<sup>6</sup>.

(Capa da SD sobre o gênero blog, desenvolvida pelas estagiárias Na e Va)

Reconhece-se claramente nos objetivos enunciados na capa da SD, o revozeamento de ideologias cristalizadas encontradas nas concepções apontadas acima e nas propostas dos PCN-LE e das OCEM-LE, quais sejam: o uso situado da linguagem para fazer coisas no mundo social (3, 4 e 6); o reconhecimento da importância de se levar em consideração os aspectos não verbais para uma compreensão de fato *crítica* do texto (1 e 2), inter-relacionado ao pressuposto de que o gênero não acontece em um vácuo social; o trabalho com os componentes sistêmicos levando em consideração seu papel na construção e negociação de significados, ou seja, o estudo da gramática relacionado às funções por ela desempenhada em *blogs* (5).

Termos como cidadão e cidadania não aparecem explicitados nos objetivos da SD. Entretanto, a preocupação enunciada com a construção de um *processo de compreensão e interpretação crítica do texto* a partir da análise de *marcas linguísticas, como fonte de expressão do autor*, e o reconhecimento do *vínculo existente entre *Blog*, seu processo de interpretação e seu contexto sócio-cultural* estão em consonância com a visão do papel educacional da LE na formação do cidadão. Tal cidadão é engajado nas práticas sociais expressas nos PCN-LE, através da preocupação com o trabalho no eixo atitudinal, e nas OCEM, com a leitura/letramento crítico.

A progressão do conhecimento na SD, resumida no Quadro 1, retrata a coerência entre os objetivos propostos e a modelização didática realizada para construção da compreensão escrita do gênero *blog*.

Quadro 1: Progressão do conhecimento na SD

<b>Atividade</b>	<b>Componentes</b>	<b>Conhecimentos enfocados</b>
<b>Contextualização</b>	perguntas sobre hábitos de leitura; acesso à Internet e blogs	de mundo
<b>Gênero Blog</b>	blog em LM e atividades de compreensão	de mundo, da organização textual e atitudinal
<b>Caracterizando Blogs</b>	caracterização dos elementos constitutivos do gênero, sua função social e registros linguísticos análise do blog em LM	da organização textual
<b>Organização Textual do Blog</b>	apresentação dos tipos de blogs identificação da tipologia de um blog em LM	da organização textual
<b>Gênero Blog</b>	blogs do tipo diário pessoal e jornalístico em LI atividade de compreensão, análise e comparação dos blogs	de mundo, da organização textual e atitudinal
<b>Os Componentes Linguísticos no Blog</b>	descrição das funções do <i>simple present</i> , <i>simple past</i> , <i>present perfect</i> , <i>adjetivos</i> e <i>advérbios</i> nos blogs análise da função linguística dos componentes gramaticais em excertos dos blogs e análise de um blog misto em LI	sistêmico, da organização textual
<b>Gênero Blog</b>	comparação entre dois blogs em LI (texto 1 e texto 3)	da organização textual e atitudinal
<b>Expandindo os Olhares</b>	pesquisa de blogs com temas de interesse dos alunos na Internet e análise do conteúdo e organização textual	de mundo, da organização textual e atitudinal
<b>Consolidando o Conhecimento</b>	projeto final de criação de um blog coletivo da turma	de mundo, da organização textual e atitudinal

*Modelização didática de gêneros e a formação do futuro professor de língua inglesa: implicações no processo de construção do conhecimento*

Em consonância com os objetivos explicitados, o processo de compreensão escrita construído ao longo das quinze páginas da SD revelam a preocupação em se situar a linguagem utilizada nos blogs com o contexto histórico, cultural e institucional de circulação do gênero. Observa-se também a significativa influência dos documentos prefigurativos, especialmente dos PCN-LE, nos conhecimentos enfocados ao longo da SD. Conforme proposto pelos PCN-LE, a construção do conhecimento da compreensão escri-

ta ocorre em três níveis: conhecimento de mundo, da organização textual e sistêmico. Nota-se também uma progressão do conhecimento de mundo, demandado especialmente nas atividades de *Contextualização* e de interpretação do conteúdo e descrição das características de um blog em LP, para o conhecimento da organização textual, trabalhado prioritariamente nas partes intituladas *Caracterização do Blog* e *Organização Textual do Blog*, e, finalmente, para o conhecimento sistêmico focado apenas a partir da página nove na parte *Os Componentes Linguísticos nos Blogs*.

A partir do Quadro 1, se verifica também a tentativa das estagiárias de realizar uma progressão espiralada do conhecimento, caracterizada especialmente por retomadas. Nesse sentido, os conhecimentos de mundo, da organização textual e sistêmico não são trabalhados de forma estanque, mas inter-relacionados e retomados no decorrer das atividades à medida que níveis mais profundos e detalhados de compreensão escrita são demandados. Para analisar as características do blog em língua materna, o aluno precisará mobilizar o seu conhecimento prévio sobre o conteúdo e organização textual do gênero levantado nas questões realizadas nas atividades de *Contextualização* que iniciam a SD. Esse conhecimento prévio utilizado na análise será confrontado nas partes da SD dedicadas à descrição das características do gênero. Essa descrição, por sua vez, será requerida para compreensão e análise dos blogs em língua inglesa. Por fim, as atividades que compõem as seções *Expandindo os Olhares* e *Consolidando o Conhecimento* procuram promover a mobilização dos conhecimentos de mundo, da organização textual e sistêmico, construídos ao longo da SD para análise de *blogs* pesquisados pelos alunos e, finalmente, para elaboração de um blog coletivo da turma.

Essa progressão espiralada do conhecimento pode ser observada nas atividades de compreensão que se iniciam na sexta página da SD elaboradas a partir de um blog do tipo jornalístico em língua inglesa.

O blog jornalístico *Defining the Enemy as an Islamic Nihilist* é o terceiro texto utilizado na SD. As atividades de compreensão escrita sobre esse blog sucedem as etapas de contextualização do gênero, análise de um blog do tipo diário pessoal em LM, caracterização do gênero quanto ao seu conteúdo e organização textual e compreensão e análise das características de um blog também tipo diário pessoal na LE. A preocupação das estagiárias em retomar o conhecimento trabalhado anteriormente no processo de compreensão escrita desse terceiro blog é visível nas questões que enfocam tanto o conhecimento de mundo quanto o da organização textual na medida em que a evolução para um nível mais complexo do espiral no processo de construção desses conhecimentos demanda a recuperação do

que já foi apresentado e discutido em atividades precedentes acerca do conteúdo, público-alvo, tipologia, organização textual e nível de formalidade do gênero.

Quadro 2: Construção da compreensão escrita do gênero

<i>Blog em língua inglesa: defining the enemy as an islamic nihilist</i>	
<b>Conhecimento enfocado</b>	
<b>de mundo</b>	Em sua opinião, de que trata o texto? Como você chegou a essa conclusão? Qual o tema do texto? <u>Qual seu público-alvo</u> e <u>tipologia</u> ?
<b>Da organização textual</b>	O texto possui uma estrutura diferente dos dois textos anteriores? Em que são diferentes? <u>Qual seu público-alvo e tipologia?</u> O texto é formal ou informal? Retire do texto três marcas linguísticas que levam você a esta conclusão?
<b>Atitudinal</b>	O autor é a favor ou contra o fato/tema abordado no blog? E você, qual sua opinião acerca do tema? O tema é atual? O que você acha da guerra travada entre islâmicos e norte-americanos em nome da religião? Você conhece ou já ouviu falar de outros conflitos religiosos entre países, ou não? Em caso afirmativo, quais? A partir da discussão acima, como você avalia o papel e a importância do blog como ferramenta de formação de opinião? Você considera o blog um veículo de informação eficiente?

*Modelização didática de gêneros e a formação do futuro professor de língua inglesa: implicações no processo de construção do conhecimento*

229

No que diz respeito ao papel educacional da LE compreendido nos documentos prefigurativos como práticas de engajamento discursivas voltadas para cidadania, nota-se a tentativa das estagiárias de implementar tais práticas nas questões de compreensão escrita elencadas no eixo do conhecimento *atitudinal*. No entanto, o trabalho nesse eixo ocorre através da tomada de posições de forma generalizante e pouco crítica, não levando o aprendiz a relacionar o que está verbalmente materializado com o contexto não verbal em que o gênero está histórica, cultural e institucionalmente situado.

A breve análise dos objetivos, da progressão do conhecimento e da construção da compreensão escrita em um dos blogs retrata a capacidade das estagiárias de inter-relacionar teoria e prática na construção de um modelo didático do gênero blog. Para finalizar o artigo, passo à análise de excertos de um outro gênero – o relatório final escrito pelas estagiárias – integrante do *conjunto de gêneros* (BAZERMAN, 2005) que orientaram as ações dos participantes do projeto em foco.

## APRECIÇÕES VALORATIVAS SOBRE O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Tomando como base a concepção postulada por Bazerman (2005, p. 32) de *conjunto de gêneros* como os *tipos de texto que uma pessoa num determinado papel tende a produzir*, discuto a seguir como as apreciações de valor delimitadas por **Na** e **Va** em seus relatórios finais estão inter-relacionadas com a modelização didática de blogs realizada pelas estagiárias, que constituiu objeto de análise da seção anterior.

Da mesma forma que a modelização didática do gênero blog revelou a capacidade das estagiárias de transpor os pressupostos teóricos que fundamentaram o projeto para a prática de selecionar textos, estabelecer objetivos e elaborar atividades para construção da compreensão escrita em língua inglesa, os excertos de relatórios retratam a filiação de **Na** e **Va** a esses construtos teóricos e a capacidade de utilizá-los para estabelecer apreciações de valor sobre o processo de construção do conhecimento.

Paula Tatianne  
Carréra Szundy

230

### Excerto 1: Relatório de Na

Ademais, a centralização em um discurso no qual **o ensino se desenrola contextualizadamente, ou seja, inserido e tratado como veículo de expressão de uma ideologia coletiva, pertencente a determinado grupo, é posta pela fundamentação teórica desta prática em Bakhtin, que concebe a linguagem um produto sócio-histórico, concepção esta que mais tarde foi transposta para situações de ensino, e Vygotsky, que concebe o ensino sócio-historicamente, arcahouços teóricos que depois de analisados e refletidos se relacionavam aos documentos nacionais da educação bem como se mostravam um bom caminho a ser trilhado por atenderem ao movimento natural dos aspectos sociais, entre eles a educação, ou seja, respeitando e evidenciando que as produções humanas são construídas e são reflexo de ideologias, prévias e atuais, não havendo razão para um estudo segregado de sua situação social de produção.**

### Excerto 2: Relatório de Va

Enfatizo que sairemos dos bancos da universidade e nos depararemos com um sistema educacional regido por **documentos oficiais** elaborados com propostas de uma **política docente preocupada com a alteridade, em busca da qualidade de ensino**. Se nossa prática ocorrer com o desconhecimento desses documentos e também se não nos munirmos de alternativas de inovação estaremos contribuindo com idéias retrógradas de exclusão. Enquanto universitários criticamos bastante um sistema que exclui, que por baixar seus níveis de avaliação estimula a formação de ignorantes, **que não mostra avanços por sempre reforçar métodos tradicionais de ensino**, pois quando nos é proporcionada a oportunidade de **sermos protagonistas** é que devemos acreditar ainda mais em dedicarmos a devida atenção a essa nova proposta para que o projeto tenha êxito, pois **“a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento e a reforma do pensamento deve levar a reforma do ensino”** (MORIN, 2000 apud BRASIL 2006, p. 87).

Os excertos 1 e 2 sugerem que o engajamento de **Na** e **Va** em um projeto de modelização didática de gêneros, o qual as fez interagir com um conjunto de gêneros responsáveis por orientar as ações durante o projeto: artigos científicos e textos teóricos diversos, documentos prefigurativos, roteiros para elaboração da SD, diários reflexivos e relatórios, entre outros, possibilitou que as estagiárias convocassem as concepções sócio-históricas dos processos de ensino-aprendizagem e da linguagem, especialmente em sua vertente vygotkiana e bakhtiniana, para a reflexão acerca da experiência docente vivenciada. Nota-se também que a reflexão delineada é capaz de estabelecer inter-relações entre estas concepções e os parâmetros postulados pelas OCEM-LE de forma a avaliar o ensino *não segregado de sua situação social de produção* como adequado para lidar com as privações sofridas pelo ensino de LE no Brasil.

Conforme sugerido em um outro texto em que os excertos acima são analisados

percebe-se no enunciado das estagiárias a visão transformadora da educação que segundo Fogaça e Gimenez (2007) pode ser percebida tanto nos PCN-LE quanto nas OCEM-LE. Segundo essa visão, à educação cabe formar cidadãos capazes de interagir com e agir sobre o mundo em que vivem e, para tal, ao contrário do que ocorre em uma concepção de ensino classificada como tradicional, as aulas de LE devem levar em consideração o uso que o homem faz da linguagem para interagir nas variadas esferas do meio social. Em comparação com as práticas *tradicionais* de ensino da língua inglesa, pautadas quase que exclusivamente no ensino descontextualizado do conhecimento sistêmico, o ensino *não segregado de sua situação social de produção* adquire um caráter redentor<sup>6</sup> na avaliação de **Va** e **Na** que, como *protagonistas* do processo de ensino-aprendizagem, contribuem para *incluir* ao invés de *excluir*, para formação de cidadãos críticos e não de *ignorantes*. (SZUNDY, 2009b)

Além da capacidade fundamental no processo de formação de professores de fazer avaliações informadas, ou seja, pautadas em sistemas ideológicos historicamente cristalizados, sobre as ações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, os excertos a seguir revelam também a capacidade das estagiárias de descrever problemas e conflitos vivenciados e propor reconstruções para prática<sup>7</sup>.

6 Fogaça e Gimenez (2007) também identificam a visão de educação como redenção nos PCN-LE e nas OCEM-LE.

7 Smyth (1992) propõe a divisão do processo reflexivo em quatro ações, cada uma ligada a

**Outra falha específica da minha prática foi a ausência do esclarecimento dos objetivos esperados em cada atividade.** Eu explicava o material linguístico, contextualizadamente, reforçando sua função no gênero, porém **em momento algum, listei o que se almejava com o exercício especificamente.**

Considero que **estes apontamentos prévios serviriam para melhor situar os alunos no desenrolar das atividades** e, conseqüentemente, no aprimoramento da compreensão do gênero ao estabelecer alvos a serem atingidos

Paula Tatianne  
Carréra Szundy

232

Os componentes linguísticos também compuseram a SD, e estes foram ensinados de forma contextualizada com o gênero, sendo apontada a sua função. Por sugestão dos próprios alunos reforçamos essas aulas ilustrando com outros exemplos (excertos extraídos dos textos dos blogs presentes na SD). **Mas ainda que nós os tenhamos estimulado a ver os componentes no contexto em que foram escritos, os alunos alegaram que não foi dado o enfoque “correto” à língua inglesa.** Como é expresso nas OCEM, por herança de certas culturas de ensino de língua estrangeira “a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem.”(p.107). **Essa mesma cultura faz com que projetos como o que vivenciamos caíam na descrença.**

As apreciações de valor de Na e Va sugerem que a construção do conhecimento sistêmico no processo de construção escrita do gênero blog foi marcada por conflitos e por certo desinteresse por parte dos alunos. Embora nenhuma das estagiárias atribua o problema a modelização didática do gênero na SD, visto que os componentes linguísticos foram trabalhados de forma contextualizada e situada, levando-se em conta as suas funções no gênero blog, Na e Va avaliam o embate apontado de forma diferente. Enquanto, para Na, uma possível explicação para o problema (que se esboça também como uma proposta de reconstrução para a prática) está na falta de esclarecimento dos objetivos de cada atividade para os alunos, de forma a engajá-los no processo ensino-aprendizagem, Va compreende que a não filiação dos aprendizes ao ensino contextualizado da gramática deve-se à influência de práticas historicamente cristalizadas na escola, em que o ensino abstrato de regras gramaticais precede o uso da linguagem em situações concretas.

A partir do pressuposto de que confrontos e embates são fundamentais

---

uma série de questões específicas: descrever – o que eu faço?; informar – o que isso significa?; confrontar – como eu me tornei assim? e reconstruir – como eu posso fazer as coisas de forma diferente?



para desestabilizar e, portanto, revolucionar a atividade (SZUNDY, 2009a), os quatro excertos acima sugerem que o projeto de modelização didática de gêneros constituiu um instrumento, na acepção vygotskiana do termo (Vygotsky, 1930, 1934), capaz de transformar tanto a atividade de ensino-aprendizagem quanto os participantes nela envolvidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o propósito desse artigo de contribuir para discussão acerca da utilização de gêneros como instrumentos na formação de professores, gostaria de finalizar a presente reflexão endereçando, a partir da análise realizada, três questões:

- De que forma projetos de modelização didática de gêneros estão em sintonia com uma perspectiva implicada e indisciplinar de atuação da LA?
- Que zonas potenciais projetos dessa natureza podem propiciar para transformação da atividade docente?
- Que reconstruções se fazem necessárias?

É possível vislumbrar no processo de modelização didática do gênero blog uma construção do conhecimento da LE pautada por uma visão implicada e indisciplinar da LA na medida em que a progressão das atividades na SD procura contemplar: usos histórica, cultural e institucionalmente situados de blogs de diferentes tipos; a compreensão de que elementos verbais, não verbais e multimodais contribuem igualmente para construção de significados socialmente situados no corpus de blogs didatizados; o reconhecimento do papel da compreensão escrita de blogs na construção de uma educação linguística que requer o engajamento discursivo do aprendiz de forma a levá-lo a compreender o papel do blog como veículo de formação de opiniões e de que forma este gênero orienta as ações da comunidade de internautas que escreve, acessa e posta mensagens em blogs.

No que diz respeito às zonas potenciais propiciadas para transformação da atividade docente, a análise realizada sugere que projetos de modelização didática de gêneros podem se tornar instrumentos significativos no processo de construção de conhecimento sobre a futura prática pedagógica. Ao colocar o futuro professor em contato com um conjunto de gêneros que o levam a (re)pensar o processo de ensino-aprendizagem da LE, a (re)construir um modelo didático com base em ideologias historicamente cristalizadas que traduzem expectativas sociais em relação ao papel educacional da LE no currículo do ensino básico e a confrontar o que foi planejado na SD com o que de fato foi internalizado, construído em

sala de aula, projetos dessa natureza podem desencadear a compreensão e transformação das práticas de ensino e de seus participantes.

Entretanto, para que as transformações sejam mais profundas, é fundamental que o trabalho no eixo do conhecimento atitudinal e, portanto, da leitura crítica, não seja levado a cabo simplesmente por meio de tomadas de posição generalizantes que não demandam de fato uma inter-relação entre elementos verbais e não verbais na construção de significados socialmente relevantes sobre o texto. Para uma leitura de fato crítica, parece-me fundamental que as questões de compreensão propostas sejam capazes de relacionar práticas de uso da linguagem em blogs (ou qualquer outro gênero) com práticas de reflexão sobre a linguagem que estabeleçam inter-relações mais profundas entre os elementos verbais e não verbais que caracterizam os textos e as ideologias por eles veiculadas. Isso demanda, a meu ver, um processo de modelização que transcenda a mera descrição linguística do gênero com base em conhecimentos de *experts* e engaje o futuro professor em uma análise de fato crítica sobre os significados veiculados no corpus de textos a ser modelizado, pois, como sublinha Moita Lopes (2003, p. 31), *não se pode transformar o que não se entende*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. The problem of speech genres. In BAKHTIN, M. M. **Speech genres and other late essays**. Transl. Vern W. McGee. University of Texas Press, 1953/1986, p. 60-98.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Organização de Dionísio, A. P.; Hoffnagel, J. C. e tradução e adaptação de Judith Chambilis Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, SEF/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental – Língua Estrangeira**. Brasília: SEF/MEC, 1998a.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: SEB/MEC, 2006.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é linguística aplicada? In: ZANOTTO DE PASCHOAL, M. (Org.). **Linguística aplicada: da aplicação da linguística à**

linguística transdisciplinar. São Paulo: Educ, 1992. p. 15-23

\_\_\_\_\_. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998/2004, p. 129-142.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. Ensino de língua estrangeira e sociedade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, p. 51-68, 2007.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998/2004. p. 51-77.

LIBERALLI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 109-127.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisadora da sua ação: a pesquisa colaborativa. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 39-58.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996/2000.

\_\_\_\_\_. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998/2004. p. 113-128.

*Modelização didática de gêneros e a formação do futuro professor de língua inglesa: implicações no processo de construção do conhecimento*

\_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

\_\_\_\_\_. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 1993/2002.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics**. Mahwah: Erlbaum, 2001.

ROJO, R. H. R. Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. H. R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

\_\_\_\_\_. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

\_\_\_\_\_. Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I. (Org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-39.

\_\_\_\_\_; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto a pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998/2004. p. 99-110.

SILVA, F. L.; RAJAGOPALAN, K. **A linguística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola, 2004.

SMYTH, J. Teachers work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, v. 29, n. 02, p. 267-300, 1992.

SZUNDY, P. T. C. Sequências didáticas para desenvolvimento da habilidade de leitura em língua inglesa: elaboração e aplicação. **Signum Estudos da Linguagem**, v. 10, n. 2, p. 243-263, 2007.

\_\_\_\_\_; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: sequências didáticas como instrumento no ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 115-137, 2008.

\_\_\_\_\_. Zona de desenvolvimento potencial: uma zona de conflitos e revoluções no diálogo pesquisadora-professores. In: SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (Orgs). **Vygotsky: uma revisita no início do século XXI**. São Paulo: Andross, 2009a. p. 79-103.

\_\_\_\_\_. Construção do conhecimento sobre a futura prática pedagógica: reflexões de alunos-professores sobre um projeto de Prática de Ensino da Língua Inglesa. In: TELLES, J. A. (Org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009b. p. 167-181.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1929/1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Apeche. São Paulo: Martins Fontes, 1930/1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1998.

*Modelização didática de gêneros e a formação do futuro professor de língua inglesa: implicações no processo de construção do conhecimento*

237

*Recebido em 31 mar. 2010 / Aprovado em 30 ago. 2010*