

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.) . O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas. 1a.. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344

Seqüências didáticas para o ensino de línguas

Vera Lúcia Lopes Cristovão (UEL)

A mediação do nosso trabalho de professores de línguas em sala de aula tem sido comumente feita por materiais didáticos. Muitos, em especial, no formato de livro didático, são continuamente postos à disposição dos profissionais da educação representando uma importante ferramenta para o ensino. Sua forma de organização, os conteúdos veiculados, o tipo de atividade disponibilizada e as formas de avaliação dependem muito da perspectiva teórico-metodológica subjacente à proposta.

Diante disso, tenho como propósito esclarecer os pressupostos referentes à construção/produção de seqüências didáticas (SDs) para o ensino de línguas com base no interacionismo sociodiscursivo (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004) e em experiências de elaboração de SDs para o ensino de inglês na educação básica.

O conceito de seqüência didática e seu princípios de produção

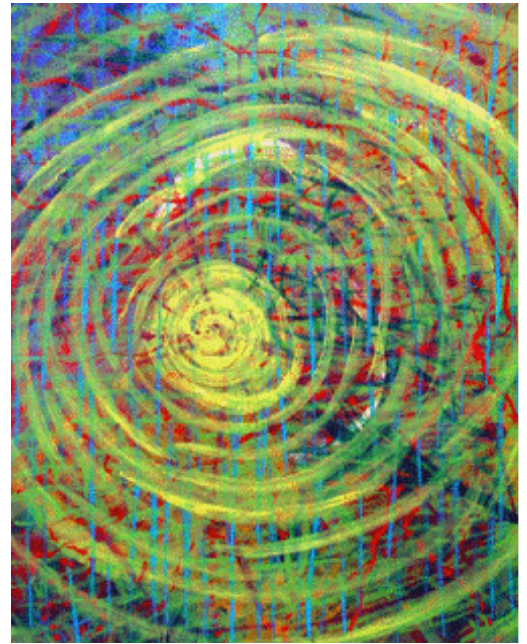
A definição de seqüência didática, específica para o ensino-aprendizagem de produção de textos, dada por Dolz e Schneuwly (1998, p. 93), é a seguinte: “*um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe*” $\\$F$«*un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (...) dans le cadre d'un projet de classe.*»> Conforme defendido por esses autores, a seqüência didática é considerada um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe. Ela seria constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação que orientaria a seqüência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final. Esses três passos constituiriam o projeto de classe. As seqüências, cujo objetivo central é a produção escrita de textos, são comumente organizadas em torno de gêneros. Os gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo como

práticas sociais de referência para nosso agir. Entretanto, só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem. Portanto, podemos pensar que, no ensino de gêneros, se os aprendizes não sentirem necessidade de um determinado gênero para seu agir verbal, haverá muito maior dificuldade para sua apropriação.

Podemos citar como exemplo os alunos do ensino fundamental que podem manifestar dificuldade tanto por não se colocarem na situação de produção de um texto quanto por não tomarem a escrita como um processo e não considerarem as características constitutivas do gênero focado. Enquanto os gêneros mais informais vão sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, sem necessidade de ensino formal, os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitam ser aprendidos mais sistematicamente, sendo seu ensino uma responsabilidade da escola cujas funções englobam a atividade de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade. Por isso, o gênero, forma de articulação das práticas de linguagem, pode ser o eixo organizador das seqüências didáticas, consideradas instrumentos de mediação. Esse(s) instrumento(s), objeto(s) socialmente elaborado(s), media(m) a atividade de ensino-aprendizagem. Se o instrumento se transforma, a própria atividade que está relacionada ao seu uso pode ser modificada.

O projeto de seqüências didáticas como ferramenta de mediação para o trabalho com gêneros textuais na sala de aula já foi abordado por vários trabalhos de investigação, quais sejam: Rosenblat (2000); Cristovão (2001); Guimarães (2007); Canato (2007); Petreche (2007). O papel da seqüência didática nessa linha de raciocínio é o de proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros ao mesmo tempo em que explore a esfera de circulação dos textos produzidos. Dando continuidade a essa reflexão, este texto traz à tona alguns conceitos subjacentes às orientações metodológicas, bem como princípios norteadores.

A primeira concepção a ser ressaltada é a de *construção*. O trabalho didático prevê a proposta de aprendizagem como um *processo espiralado* de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe. O indivíduo toma por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los. Nesse sentido, as tarefas de produção escrita partem do que a pessoa já consegue produzir (em termos do gênero solicitado) e se voltam para o que pode ser aprendido para a melhora do texto.



Uma segunda noção importante é a de uso de *textos autênticos* que sejam uma referência do gênero sendo trabalho. Textos de circulação social podem revelar traços característicos que devem ser respeitados para a adequação da produção à situação de comunicação em foco. Um exemplo que pode ser retomado é a escrita de artigo de opinião com a finalidade de disseminar a opinião de alguém sobre algo polêmico anteriormente noticiado. A função é essencial para orientar a exploração de aspectos discursivos e lingüísticos de forma contextualizada. No caso do artigo de opinião, o professor empreende atividades voltadas para a expressão de posição sobre uma questão sustentada por argumentação.

Outro fundamento básico é a indissociabilidade entre compreensão e produção, por exemplo, leitura e escrita. A leitura provê informações e, possivelmente, referências de escrita. Portanto, além de conteúdo que pode ser fomento para a construção de novos textos, as referências consultadas podem ilustrar modelos para as produções originais.

Para escrever, a refacção é parte constitutiva do processo. As diversas atividades de uma seqüência didática podem dar conta das características que devem ser respeitadas, bem como das dificuldades dos alunos que vão sendo superadas na reescrita.



A adequação de seqüências didáticas que possam ser um guia para os professores depende de alguns princípios de Dolz e Schneuwly. “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino”. *Revista Brasileira de Educação*, no. 11, pp. 5-16, mai/jul/ago, 1999.> norteadores para a sua construção. Como guia, o material deve explicitar as características do gênero que seriam ensinadas para um determinado grupo de alunos, a natureza do trabalho, a lógica da progressão das atividades e as propostas de avaliação. Como instrumento de trabalho, o material deve conter atividades e instruções acompanhadas de textos. Para garantir um trabalho de colaboração entre professor e alunos, a seqüência didática deve contemplar: a) uma esfera de atividade em que o gênero circule; b) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere; c) conteúdos apropriados; d) a disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referência para os alunos; e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas; f) atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados; g) propostas de percursos e situações que levem o aluno a atingir os objetivos desejados.

Segundo pressupostos que fundamentam o conceito, a seqüência didática: a) permite um trabalho integrado; b) pode articular conteúdos e objetivos sugeridos por orientações oficiais (Diretrizes Curriculares, por exemplo) com aqueles do contexto específico (Projeto Político-pedagógico ou planejamento anual); c) contempla atividades e suportes (livro, internet etc.) variados; d) permite progressão a partir de trabalho individual e coletivo; e) possibilita a integração de diferentes ações de linguagem (leitura, produção escrita etc.) e de conhecimento diversos; f) adapta-se em função da diversidade das situações de comunicação e das classes.

Nessa mesma linha de raciocínio, em relação ao uso de gêneros como instrumentos para o ensino e eixo organizador de seqüências didáticas, é necessário que o conjunto de atividades propicie a transposição didática adequada dos conhecimentos

científicos sobre os gêneros para o nível dos conhecimentos a serem efetivamente ensinados, de acordo com as capacidades dos alunos, suas necessidades, interesses e objetivos.

Especificamente para a produção escrita, ela pode ser constituída de oficinas que possibilitem a produção como processo e não como produto. Uma produção inicial, feita a partir de uma situação de comunicação que demandaria a produção de textos do gênero focado. O papel da produção inicial é o de ser instrumento de diagnóstico e a primeira ocasião de aprendizagem, construindo-se as representações da situação de comunicação. Por meio da produção inicial, conhecem-se as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos alunos, definindo-se o conteúdo a ser explorado pela seqüência didática e motivando-se os alunos.

Em seguida, módulos que levem os alunos a se confrontarem com as características de textos pertencentes ao gênero tratado. Os módulos da seqüência didática seriam elaborados a partir da descrição e definição dos problemas e dificuldades dos alunos e em relação às características que devem ser ensinadas do gênero em questão. A escolha desses módulos depende, assim, das capacidades dos alunos, do nível escolar, do currículo e do gênero trabalhado. Outra influência sobre a construção dos módulos seriam as características histórico-culturais particulares de cada classe, que também determinaria intervenções didáticas diferenciadas.

Cada etapa pode apresentar atividades obrigatórias e outras facultativas. O estatuto de facultativo dependerá da produção inicial dos alunos. Outra possibilidade é a elaboração de exercícios complementares, criando-se múltiplas possibilidades de adaptação da seqüência às necessidades da classe.

Como fechamento, haveria uma produção final. Esta se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados. Esses três passos constituiriam o projeto de classe.

Dolz e Schneuwly (1999, pp.122-123) defendem ainda que

a realização concreta de seqüências didáticas exige uma avaliação fina das capacidades de linguagem dos alunos na aula, antes e durante o curso do ensino. Assim, os professores que praticam tais seqüências devem

adaptá-las aos problemas particulares de escrita e oralidade de seus alunos.

Para essa adaptação, o professor precisa intervir em diversos níveis de sua prática. No nível geral, precisa adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação, de acordo com as capacidades de seus alunos. Os objetivos devem ser claramente delimitados no projeto de aprendizagem, bem como os módulos e atividades devem ser propostos com base nas observações da produção inicial. A aprendizagem pode ser ainda facilitada com a adaptação da seqüência didática ao tempo de ensino que permita auto-regulação e auto-avaliação.

Em síntese, o quadro teórico em que nos baseamos para o ensino-aprendizagem de línguas no contexto escolar envolve: a) uma concepção de linguagem considerada em sua dimensão discursiva e sócio-histórica; b) uma concepção de ensino-aprendizagem que se realiza em atividades sociais mediadas pela linguagem com a participação do sujeito como agente; c) uma concepção de produção escrita como um processo interativo de construção de sentido.

Considerando que essa proposta pode ser adequada para o ensino de outras ações de linguagem, apresento alguns princípios para ensino de leitura em LE.

Princípios para ensino de leitura

Muitas pesquisas vêm abordando várias falhas ou problemas existentes na prática da leitura na escola. A literatura consultada nos aponta algumas destas questões, tais como: uma visão falha de compreensão subjacente aos materiais; as próprias características dos materiais, em especial, o tipo de atividade e o tipo de pergunta; a ausência de uma perspectiva crítica voltada para a construção do conhecimento; a falta de objetivos na aula de leitura; o tipo de aula que se privilegia com o tipo de material usado; o papel do professor e dos alunos em função do material; a questão do nível de conhecimento de vocabulário; a seleção de textos e o tipo de avaliação proposta.

Assim, essas críticas revelam a insatisfação com relação às propostas dos livros didáticos e/ou do professor, nas quais as atividades levam o aluno a ser cerceado por limites de interpretação estabelecidos ora pelo autor ora pelo professor. Por exemplo, as

pesquisas coordenadas por Coracini (1995 e 1999) mostram que comumente a escola e, em especial, as aulas de línguas privilegiam a leitura com sentido produzido a partir do texto. Em aulas de LE, é constante o uso de tradução linear, principalmente das palavras consideradas difíceis por uma avaliação do professor, fazendo com que a leitura seja trabalhada como decodificação de palavras para que o texto seja construído ao decodificar mais e mais palavras e partes do texto. O movimento de leitura parte do fragmento para o texto, numa tarefa linear (Grigoletto 1999b), pressupondo um trabalho do fragmento para o todo, não se considerando a influência das condições de produção na construção do sentido.

Kleiman e Moraes (1999), por sua vez, mostram que o livro didático ainda se apresenta com uma concepção de trabalho pedagógico linear e seqüencial. Na mesma perspectiva, Grigoletto (1999a) também critica o livro didático por este ser homogeneizador em relação à criação dos sentidos, buscando uma uniformização de interpretações como se o *sentido verdadeiro* pudesse ser extraído do texto. Critica-se ainda o uso freqüente de perguntas de compreensão que dependem apenas do reconhecimento ou localização de idéias no texto. Além disso, o texto é também, muitas vezes, usado como simples pretexto para o ensino de gramática, de vocabulário ou de outra estrutura lingüística.

Em relação às aulas de leitura, Coracini (1995) mostra que o objetivo do professor nem sempre é compartilhado com o aluno, permanecendo nos materiais tanto o papel do professor como o daquele que detém o poder outorgado pela instituição escolar e o papel do aluno como passivo, como mero receptor de um saber e de determinados sentidos inquestionáveis. De forma alguma considera-se que, em condições de produção de leitura diferentes, outros sentidos podem ser construídos para a mesma leitura. (Grigoletto 1995a, b).

Em relação aos perfis dos diferentes leitores, Nunes (1998, p. 45) apresenta três tipos: (a) o perfil do leitor moldado pela instituição, que não considera as experiências do sujeito, (b) o de acumulador de leituras, independentemente das condições de produção dessas leituras e (c) o do leitor estrategista, que tem sucesso na leitura ao lidar com ela a partir de orientações dadas. Como vemos, nenhum desses perfis contempla o leitor como agente na construção de sentidos, implicado em um contexto sócio-histórico.

O autor ainda aponta três instâncias ideológicas que determinam a construção de sentido: a instância do espaço jurídico, do econômico e do político. A primeira diz

respeito às regras que regem uma formação social qualquer e a aplicação e a interpretação dessas regras. A instância do econômico envolve os setores econômicos, como as editoras e os interesses institucionais. Já a política envolve a produção de sujeitos para outros sujeitos.

Ao tratar especificamente da progressão de tipos de textos em livros didáticos sejam eles usados na íntegra ou como orientador da seqüência e do conteúdo das aulas, Pfeiffer (1998) verifica que os livros tratam a *narrativa* como o tipo de leitura mais simples, seguida da *descrição* e, finalmente, o tipo mais complexo, a *dissertação*. Além de questionar essa complexidade, a autora verifica que o sujeito-leitor não tem espaço para reflexão, independente do tipo de texto disponibilizado, ou seja, o procedimento é sempre voltado para o reconhecimento de algum(ns) tipo(s) de informação.

Em relação à seleção de textos, Carmagnani (1995) critica o uso de textos de imprensa somente como pretexto para o ensino de língua. Tais textos não seriam simples, fáceis e/ou próprios para o desenvolvimento desse tipo de atividade. Ao contrário, eles oferecem a possibilidade de se discutirem os sentidos possíveis e as prováveis ‘omissões, distorções e recursos argumentativos’ do discurso. Nessa insatisfação com o livro didático, a tão almejada criticidade e participação do leitor seriam possibilitadas por práticas que procurem proporcionar ao aluno instrumentos para que possam vencer a alienação e deixar emergir um agente responsável por sua formação, com opinião, argumentação e consciência.

Nessa perspectiva, Figueiredo (2000) também enfatiza o objetivo de conscientizar o sujeito-leitor, para sua libertação da alienação. Para isso, é necessário superarmos a carência da relação entre leitura e contexto social com o uso de textos sociais e levando a uma interpretação de texto que revele os aspectos da ideologia, da historicidade que envolvem os textos e o sujeito-leitor.

Também em relação à leitura crítica, Scott *et. al.* (1988) acreditam que ela deva ser ensinada por meio de técnicas que levem o leitor a reagir a todo tipo de texto e à atingir os diferentes níveis de compreensão (do geral ao mais detalhado). Por outro lado, Souza (2000) censura a concepção de leitura crítica como complemento às atividades de compreensão, pelo fato delas se deterem apenas no sujeito-leitor, carecendo ainda o questionamento sobre a autoria do texto. Para reverter isso, o autor propõe a utilização da Análise Crítica do Discurso, que investiga a linguagem reconhecendo que é na língua e, através dela, que podemos reconhecer a ideologia e a historicidade.

Além desses tipos de reflexão, outra preocupação dos pesquisadores é com o tipo de instrumento disponibilizado para os alunos e o tipo de articulação proporcionado. Para isso, Kleiman e Moraes (1999) enfatizam a importância de o professor trabalhar com diferentes fontes de textos, especialmente aquelas às quais têm acesso mais facilmente, como as revistas semanais, por exemplo. Uma vez feita a escolha da fonte de textos, o próximo passo seria a seleção dos temas, que poderia ser guiada por tópicos de: um problema local da escola; de uma questão da atualidade; de um tema transversal ou de um tópico recorrente no conteúdo dos programas.

Já para o trabalho com o texto, Braga (1997) sugere um movimento de pré-leitura, cuja ênfase se centraria na ativação do conhecimento prévio do leitor, englobando conteúdos e tipo de texto. Posteriormente, a leitura visaria a uma compreensão mais detalhada, na qual o item lingüístico abordado seria o verbo (considerado como uma parte fundamental para a compreensão). Com as perguntas de compreensão, também se lançaria mão de questões que associariam leitura e língua, tendo em vista a solução de problemas verificados nos alunos.

A idéia básica subentendida me parece ser a de que se deve proporcionar uma possibilidade de leitura com sucesso, isto é, de viabilizar o envolvimento do aluno com o texto, com seus interlocutores e consigo mesmo. A proposta de seqüências didáticas em torno de gêneros vai além dessas sugestões propondo que o trabalho com itens lingüísticos se dê de acordo com os que serão selecionados a partir da construção do modelo didático do gênero. Portanto, não necessariamente esse item seria o verbo.

Em relação ao tipo de pergunta, Leffa (2000), sugere que o professor pode facilitar a compreensão com o uso de determinados tipos de perguntas em determinados momentos para levar o aluno a questionar sua leitura; assim, o material didático pode ser caracterizado pelo tipo de perguntas de compreensão que apresenta.

Além de perguntas, a aula de leitura e o material didático podem se valer de outros tipos de atividade. Nunan (1999), por exemplo, afirma que uma atividade de leitura positiva teria como características: a autenticidade do texto; o fornecimento de instrumentos para os alunos poderem analisar um texto; a leitura em voz alta seguida de leitura silenciosa; interação com o texto e com colegas; análise direta do texto e representação da interpretação do texto. Com isso, os alunos poderiam verbalizar suas hipóteses sobre o que vão ler; fazer comparações e confirmação ou refutação das hipóteses junto aos colegas e ao texto, priorizar a compreensão sobre pontos relevantes,

contar com a cooperação do professor com informações e intervenções necessárias, e, finalmente, ter seu senso crítico incentivado.

Ainda sobre os tipos de atividade, Nunan (1999) reforça a idéia de dois tipos de atividade que servem como alternativa aos procedimentos tradicionais de leitura. Um deles é a atividade de reconstrução, como a colocação de partes de um texto em ordem e o outro tipo seria alguma atividade de análise, como a produção de um resumo. A escolha do tipo de atividade deve se pautar pelo objetivo geral e pelos objetivos específicos de cada atividade.

Em relação aos objetivos na aula de leitura, Nunan (1999, p. 251) propõe a existência de sete finalidades principais para a leitura: a de obter informações, de receber instruções, de entender o funcionamento de um jogo, aparelho etc., de se corresponder (por prazer ou negócio), de informar-se sobre eventos, de saber dos acontecimentos passados e futuros, de se divertir ou passar o tempo. Além dessas finalidades, Nunan (1999) considera que há quatro tipos de leitura: a receptiva (rápida e automática); a reflexiva (envolvendo a reflexão sobre se está lendo); a leitura rápida (conhecida como *skimming*, ler para se ter uma idéia geral do texto) e a leitura em busca de informações específicas (conhecida como *scanning*). O autor reconhece que esses tipos de leitura não são tipos fixos e limitados, mas sim que, pelo contrário, podemos realizar uma leitura em que todas essas formas de ler sejam necessárias.

Para a avaliação das formas de ler, Doll (2000, p. 180) discute o uso de instrumentos de avaliação da capacidade de leitura, segundo objetivos estabelecidos. Algumas possibilidades são: a avaliação por comportamento; a avaliação através de perguntas; o teste de múltipla escolha com somente uma alternativa incorreta, portanto a que deve ser escolhida; o preenchimento de lacunas em um texto; a tradução de um texto em LE para a língua materna; protocolos; a produção de um resumo do texto lido; e a observação da interação entre os participantes. Recomenda também o uso de diversas formas de avaliação usadas como parte do processo de aprendizagem tendo seus resultados uma influência no planejamento. O aluno deveria ser levado à reflexão sobre seu processo, possibilitando, inclusive, sua autonomia.

Ao mesmo tempo que a natureza das pesquisas nessa área mostra uma situação de inadequação entre as propostas metodológicas e as práticas de leitura, elas sugerem uma mudança de foco para o ensino de leitura, que enfatiza a influência do contexto de produção do texto sobre a compreensão e o contexto de produção da leitura. Com essa mesma ênfase, apresento a seguir uma proposta de trabalho para ensino de leitura

buscando co-relacionar esses posicionamentos a termos cristalizados na área, ora contrapondo-me a eles, ora apontando possíveis equivalências.

Quadro 1: Prática pedagógica tradicional e a proposta deste trabalho

Prática pedagógica tradicional	Proposta desse trabalho
Habilidade	Ação de linguagem
Tipo de texto	pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino
Competência	Capacidades de linguagem
Improvisação de situações	Contexto de produção do texto e contexto de leitura
Textos simplificados	Uso de textos sociais
Modelo dedutivo	Tipos de comparações construtivas
Seqüenciação	Progressão em espiral
Trabalho ascendente do simples ao complexo	Complexidade da tarefa
Produto	Uso de recursos pedagógicos para mediação
Proposta metodológica baseada em transmissão de conteúdos	Processo colaborativo e método indutivo

1. Leitura e ação de linguagem

Se a perspectiva teórica em que estou baseada define a ação de linguagem como uma unidade psicológica a ser analisada e apreendida para melhor usá-la e ensiná-la, então, não podemos nos orientar pelo termo *habilidade*, que, a meu ver, implica uma unidade biológica com seu desenvolvimento derivado de uma perspectiva maturacional e cognitiva. Assim, ao incorporar os aspectos sociais envolvidos na constituição do texto e aspectos pragmáticos e discursivos ao ensino, devemos nos referir a ações de linguagem e não a habilidades. “A *noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal.*” (Bronckart 1997/1999, p. 99.)

Assim, consideramos que a leitura, tanto quanto a produção de texto, envolve uma determinada ação de linguagem que é situada social e historicamente e influenciada pelo contexto. “*De maneira mais concreta [...], uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto*

organizado de enunciados orais ou escritos [...]” (Schneuwly e Dolz 1999, p. 6 – grifos dos autores).

2. Pluralidade de gêneros para o ensino de línguas

Ao assumir a concepção da natureza social da linguagem e, portanto, sua relação com as condições de comunicação, ressalto a relevância da teoria bakhtiniana e da noção de gênero para o ensino-aprendizagem de línguas (estrangeiras). Se o uso da linguagem é organizado pelos gêneros, considero que, o ensino de leitura, organizado em função da aprendizagem de diferentes operações de linguagem, deve ser levado em todas as suas conseqüências.

Assim, considero que o ensino-aprendizagem de leitura deve se servir do gênero como instrumento, orientando esse processo para a compreensão das inúmeras situações de ação de linguagem associadas aos gêneros textuais (Schneuwly 1994; Machado 2000). Assim, o aluno estaria envolvido na aprendizagem de capacidades de linguagem específicas para cada situação.

Além disso, acredito que a pluralidade de gêneros textuais é fundamental para a formação de um sujeito que possa dominar o funcionamento da linguagem como um instrumento de mediação nas diferentes interações em que se envolvem. Esse domínio pode contribuir para a conscientização do sujeito sobre as escolhas que venha a fazer, seja para a manutenção, seja para a transformação da situação. Cada gênero de texto exigirá procedimentos de compreensão diferenciados e específicos ao gênero em questão.

Como exemplo, posso analisar o caso de uma criança que freqüentemente lê gibi. Provavelmente, ela não encontra dificuldades em sua compreensão. Contudo, isso não necessariamente significa que ele/ela não tenha dificuldades com leitura. Essa mesma criança pode não entender um manual de instrução, uma receita culinária ou um editorial de um jornal. Isso ocorre porque cada um dos gêneros textuais é solicitado em uma situação de comunicação particular, com objetivos e temas distintos (narrar, descrever, explicar, convencer) e com uma organização específica.

3. Capacidades de linguagem

De acordo com Bronckart e Dolz (1999), a noção de competência deve ser abandonada em benefício da noção de capacidade. Para desenvolver essa discussão, fazem uma retrospectiva histórica das concepções de *competência* desde o século XV,

se contrapondo a elas e apontando para a sua definição baseada em uma releitura dos princípios para a educação.

Criticando a primeira, afirmam que “A **competência** permanece, apesar do que é dito por alguns, portadora de conotações que acentuam as dimensões inatas ou pelo menos as propriedades inerentes a uma pessoa” $\\$F$ “La compétence reste, quoi qu’en disent certains, porteuse de connotations qui accentuent les dimensions innées, ou à tout le moins les propriétés inhérentes à une personne.” > (Bronckart e Dolz 1999, p. 43 – grifo dos autores).

Já o termo *capacidade* estaria relacionado com a dimensão da aprendizagem, exigindo da pessoa sua participação prática no processo:

O termo capacidade nos parece, nesse debate, mais apropriado, na medida em que ele está relacionado a uma concepção epistemológica e metodológica segundo a qual as propriedades dos agentes não são inferíveis a não ser pelas ações que elas conduzem e através de um processo permanente de avaliação social $\\$F$ “Le terme de capacité nous paraît dans ce débat plus approprié, dans la mesure où il est lié à une conception épistémologique et méthodologique selon laquelle les propriétés des agents ne sont inférables que des actions qu’ils conduisent, et ce, au travers d’un processus permanente d’évaluation sociale.” > (Bronckart e Dolz 1999, p. 43 – tradução nossa).

Assim, considero que aprender a ler textos demanda a aprendizagem de *capacidades de linguagem*. Também é verdade que ao lê-los, o leitor mobiliza seus conhecimentos sobre os procedimentos a serem seguidos, como as estratégias de leitura comumente propostas e usadas em cursos de inglês instrumental para leitura e que, a nosso ver, podem se relacionar com as capacidades de linguagem. Estas, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e Schneuwly (1998), seriam três tipos: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas.

As capacidades de ação possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, às representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação. Dessa forma, as representações da situação de comunicação têm relação direta com o gênero,

já que o gênero deve estar adaptado a um destinatário específico, a um conteúdo específico, a um objetivo específico.

As capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a *infraestrutura* geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de seqüências textuais, bem como a escolha e elaboração de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido.

As capacidades lingüístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização; a construção de enunciados, oração e período; e, finalmente, a escolha de itens lexicais.

Partindo dessa visão, as capacidades de linguagem podem ser consideradas como um conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem dos conceitos científicos (Vygotsky 1934/1993).

Ressalto, entretanto, que os autores trabalham com o conceito de capacidades exclusivamente para a questão da produção escrita e que considero que a mesma abordagem pode ser estendida à questão da leitura.

4. Leitura e contexto de produção do texto e contexto de leitura

Quando analisamos as condições de produção dos textos, realizamos uma análise dos parâmetros da situação de ação de linguagem para chegarmos a uma definição dessa ação como unidade psicológica que se materializa em uma unidade comunicativa, ou seja, no *texto*. Para Bronckart (1997/1999), é necessário, em primeiro lugar, distinguir entre os conceitos de *texto* e *discurso*. Do ponto de vista teórico, poderíamos considerar como *texto* a maior unidade de produção verbal que veicula uma mensagem, uma unidade. Do ponto de vista empírico, seria qualquer exemplar concreto e sempre único dessa unidade, produzido segundo o modelo de um gênero adequado a uma situação específica. Já os discursos seriam segmentos de texto caracterizados por unidades lingüísticas específicas e que refletem as operações que o produtor efetua sobre o contexto e o conteúdo.>.

Nessa abordagem, o contexto de produção seria definido por elementos do mundo físico (situação material de produção: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor) e por elementos do mundo sócio-subjetivo (situação

de interação social: o lugar social, o objetivo, o papel social do enunciador, o papel social do destinatário) que exerceriam uma efetiva influência sobre aspectos textuais. Na leitura, do mesmo modo, a construção do significado vai se definindo pelas representações do mundo físico e sócio-subjetivo que o leitor mobiliza, isto é, pelas suas representações a respeito do autor e do seu papel social, da instituição, das representações sobre si mesmo e de seu papel social, sobre seus objetivos e propósitos de leitura.

Assim, para que o aluno construa sentidos no ato da leitura, é necessário chamar sua atenção para os diferentes contextos de produção de cada texto, bem como para o contexto de produção de leitura (Dolz 1994; Nunes 1998), já que contextos distintos levam à construção de sentidos distintos. O uso de diferentes gêneros possibilitaria a construção da consciência dessa relação entre contexto e interpretação.

A contextualização contribuiria ainda para que o leitor criasse uma expectativa em relação ao que vai ler, quanto ao conteúdo, quanto ao gênero, quanto às características textuais. A nosso ver, isso contribuiria para a construção de sentido, porque o texto existe em relação ao seu objetivo e ao seu contexto. Sobretudo, concebendo-se a linguagem escrita não como a fonte única de sentido, mas como um instrumento de socialização, de veiculação – oral ou escrito, instrumento de reprodução ou manutenção de uma ideologia, o sujeito-leitor poderia agir criticamente em seu processo de interpretação.

5. Uso de textos sociais

Considero que para o ensino de leitura em LE, os textos a serem utilizados devem ser textos sociais em circulação, isto é, oriundos de contextos sociais reais, preparando o aluno para agir com a linguagem em diferentes contextos (Pasquier e Dolz 1996). É diferente da utilização de textos didatizados, que são, em sua maioria, simplificações de textos sociais em circulação (Silva *et. al.* 1997), assim como de textos fabricados, que são escritos com função didática, podendo desviar o texto de seu objetivo, de seu público-alvo, de seu contexto, dificultando, portanto, sua compreensão (Rees 1993).

Ao adotar a noção de aprendizagem como construção social e os gêneros como nossos modelos de referência, não nos basta a capacidade de construirmos e interpretarmos frases, definida por Roulet (1999) como capacidade lingüística. É necessário produzir e interpretar os discursos, ou seja, apreendê-los

termo *acquérir*, assim como em aquisição de língua materna e língua estrangeira, porém preferimos o termo aprender para não se confundir com a idéia de aquisição de Krashen, uma capacidade discursiva.> .

Nesse jogo de papéis justapostos, Roulet (1999) chama a atenção para a necessidade do uso de textos autênticos (textos sociais, na definição de Pasquier e Dolz 1996) e de sua exploração adequada. Para isso, seria necessário o uso de instrumentos que o aluno possa usar para analisar e compreender sua organização, instrumentos esses que devem ser disponibilizados pelo professor.

6. Tipos de comparações construtivas

Com a finalidade de ensinar e aprender linguagem, tanto a LM como a LE podem ser vistas como recursos de mútua ajuda. Isso se deve ao fato de que há semelhanças entre os conhecimentos necessários para as diferentes aprendizagens do aluno. Visto dessa forma, o trabalho com textos de um gênero em LM para um reconhecimento inicial de seu funcionamento para posterior comparação com textos do mesmo gênero em LE pode beneficiar a aprendizagem.

Segundo Roulet (1999), com a finalidade de ensinar e aprender a competência discursiva, professor e alunos precisam se servir de recurso(s) tanto em situação de ensino de LM como de LE, devido ao fato de que considera haver semelhanças entre elas do ponto de vista pedagógico. Todavia, o autor identifica um problema: os alunos vivenciam metodologias diferentes no ensino-aprendizagem de LM e de LE. O resultado é que professor e alunos abordam estruturas e usos distinta e diferentemente, como se não houvesse nada em comum entre elas. Se admitirmos que os princípios são comuns, bem como alguma(s) estrutura(s) da língua, então, enfatiza o autor, essa separação seria prejudicial.

De acordo com de Roulet (1999, p. 14),

O professor deve, portanto, dispor de conhecimentos precisos sobre tal organização para poder avaliar e corrigir de forma útil as produções tanto orais como escritas dos aprendizes e lhes fornecer as informações que lhes permitem progredir no ensino-aprendizagem da competência discursiva”$\\$F$“L’enseignant doit donc disposer de connaissances précises sur cette organisation pour pouvoir évaluer et corriger utilement les productions tant

orales qu'écrites des apprenants et leur fournir des informations qui leur permettent de progresser dans l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive.">(tradução nossa).

De maneira resumida, Roulet (1999) sugere como possibilidade de integração do ensino de LE e LM, a análise da organização do discurso.

Outro tipo de comparação que pode ser utilizado é a comparação entre diferentes gêneros. Ao compará-los, o aluno pode lançar mão de semelhanças e diferenças no funcionamento dos textos para melhor compreendê-los. A comparação por diferenças também é sugerida por Brakling (2000) para o estudo inicial de um gênero, ao passo que a comparação entre diferentes textos pertencentes ao mesmo gênero seria um recurso usado para se estudar as características específicas desse gênero.

7. Progressão em espiral

A idéia de progressão envolve a questão da chamada *aprendizagem em espiral* (Dolz e Schneuwly 1996b). Diferentemente da concepção de se abordar um tipo de texto considerado mais fácil nas primeiras séries, para, gradativamente, se incluir outros tipos mais complexos, como se um fosse pré-requisito para o outro, o sócio-interacionismo preconiza a progressão em espiral, possibilitando o reencontro com objetos de ensino em diferentes etapas da aprendizagem. Assim, o mesmo objeto pode reaparecer envolvendo uma maior complexidade na tarefa. São as diferentes situações de comunicação que exigem uma maior complexidade quanto ao gênero textual e sua composição.

Além do que já foi apresentado com relação ao pensamento vygotskiano, posso acrescentar que a noção da criação de uma zona proximal de desenvolvimento para o ensino-aprendizagem de leitura em LE poderia garantir uma educação voltada não somente para as necessidades de aprendizagem (nível de desenvolvimento real), mas voltada para as possibilidades de aprendizagem (nível de desenvolvimento potencial) (Rojo 2000).

Sobre isso, Rojo (2000) alerta para os princípios subjacentes aos materiais didáticos que regem o estabelecimento de objetivos e a organização de objetos de ensino. Para possibilitar uma prática com uma organização didática com base em gêneros textuais, seria fundamental a descrição dos gêneros escolhidos para se compreender seu funcionamento e sua complexidade e, conseqüentemente, para se

poder propor tarefas adequadas à situação, aos objetivos e ao aluno-leitor, considerando suas necessidades e possibilidades.

8. Complexidade da tarefa

Ao iniciar a leitura em língua estrangeira com uma tarefa complexa, o leitor conta com o conjunto de seus conhecimentos prévios para atingir o seu objetivo. Por um lado, no caso de um texto, o leitor terá como suporte o contexto, a organização do texto, seu conhecimento a respeito do assunto etc. Por outro lado, é comum encontrarmos propostas de leitura que se iniciam com o trabalho de vocabulário, pois a compreensão do léxico é considerada como anterior ao trabalho com o texto, como um pré-requisito para realizar a tarefa complexa que é a compreensão de um texto. Neste movimento, ir-se-ia do *simples* para que o acúmulo dessas partes simples pudessem levar à globalidade do texto e possibilitar sua compreensão.

Ora, considerando que é o objetivo da leitura que define os movimentos do leitor em relação ao texto, a pessoa pode traçar sua trajetória de leitura, dispensando tal acúmulo. Um leitor pode, por exemplo, ler uma receita para simplesmente conhecer os ingredientes, e, em outro momento, ler a mesma receita para entender seu modo de preparação. Para identificar os ingredientes de uma receita, ele pode contrastar a parte que selecionou do texto com as outras partes do mesmo texto e/ou com outros textos. Para isso, é necessário que tenha contato com o texto como um todo e uma situação de comunicação que requeira essa tarefa. Ou seja, não é partir do estudo de itens lexicais isolados que o leitor chegará ao texto da receita. O movimento deve ir no sentido contrário: do texto global da receita para os itens lexicais que a constituem, movimento que é definido por Pasquier e Dolz (1996) como um movimento que vai do complexo para o simples.

9. Uso de recursos pedagógicos para mediação

Ao compreender a mediação como constitutiva da construção de sentidos, remetemo-nos ao processo de negociação a que os leitores são submetidos. No caso do ensino de leitura em LE, o professor pode lançar mão de diferentes recursos para oportunizar essas negociações, dar espaço para as interpretações emergirem sendo reveladas nas interações. A partir dessas interações e com o auxílio de recursos, o leitor pode se apropriar de operações que contribuem para o processo de significação.

A pesquisa de Nogueira (1993/1997) mostra a importância do uso de diversos recursos pedagógicos no processo de aprendizagem e na construção conjunta da significação. Alguns desses recursos seriam: a) a repetição da leitura em voz alta para que o outro possa reelaborar sua própria leitura e transformá-la; b) o uso de textos com conteúdo já conhecido; c) a soletração como meio de reconhecimento da grafia; d) a comparação para mediação em auxílio à atividade de leitura; e) a leitura conjunta; f) o uso de entonação. Assim, a autora ressalta que os recursos compõem as condições de produção da leitura.

Além desse ponto de vista, gostaria de reforçar a idéia de que a escrita alimenta a leitura e vice-versa. Ela é uma estratégia de aprendizagem da leitura (Dolz 1994).

Um outro recurso sugerido por Pasquier e Dolz (1996) é a construção de uma ficha (de controle, constatação, (auto-)avaliação, orientação) contendo aspectos discursivos e lingüístico-discursivos, que o aluno vai identificando, reconhecendo e aprendendo ao longo das atividades com o gênero. Uma vez apropriados os conhecimentos necessários, a ficha (de controle) não é mais um material externo, mas passa a ser uma regulação interna. Essa apropriação pode se referir tanto a elementos que o aluno precise usar para escrever um texto como também para lê-lo. Esses conhecimentos próprios ao gênero vão sendo parte integrante da ficha para ajudá-lo nas operações e nos procedimentos a serem desenvolvidos.

10. Processo colaborativo e método indutivo

Na situação de sala de aula, uma das funções do professor é atuar como alguém que pode orientar a tarefa a ser desenvolvida, quando o aluno não pode realizá-la sozinho. Essa orientação envolve a referência ao modelo que esse par mais experiente proporcionaria no processo de aprendizagem. Porém, isso não exime a ação do próprio sujeito; pelo contrário, ele deve ter oportunidades criadas para suas ações e informações necessárias para esse agir, com os meios adequados.

Esses meios poderiam ser oriundos do modelo didático usado como instrumento para o professor usar na definição de suas escolhas relacionadas às perguntas: *O que ensinar? Por quê? Como?* Baseado nesse modelo, ele também poderá tanto produzir suas próprias seqüências didáticas quanto analisar o que lhe seja disponibilizado como material. Para os alunos, o instrumento é fornecido pelo professor em forma de atividades, tarefas, textos, enfim em uma seqüência didática construída depois da elaboração do modelo didático.

Dentre os muitos recursos para um processo colaborativo estão os instrumentos lingüísticos que são explorados nos exercícios propostos em um material. Na opinião de Pasquier e Dolz (1996), o método indutivo seria o mais apropriado, já que é a partir de oportunidades criadas em sala de aula, das observações e dos textos de referência que o aluno se apropria do funcionamento da linguagem. A meu ver, seguindo o método indutivo, o professor se volta para criar as oportunidades adequadas de aprendizagem em oposição àquele professor que se dedica à transmissão de conhecimento. Assim, nem o texto, nem o professor dão o sentido, mas este é construído pelos sujeitos leitores inseridos em um contexto de produção de leitura adequada à situação. Isso não significa, entretanto, que não deve haver espaço para sistematização e formalização de conhecimentos por parte do professor. Pelo contrário, elas são ferramentas indispensáveis como estratégias de ensino necessárias para a apropriação do aluno de uma prática de linguagem.

Esses princípios gerais para o ensino de leitura em LE podem servir a dois objetivos, tanto para a produção quanto para a avaliação de materiais.

Isso nos leva também a Rojo (2000, p. 33), quando aponta para a necessidade de elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e de seleção de objetivos de ensino baseadas em possibilidades e necessidades de aprendizagem, e não em conteúdos propostos pelos livros didáticos:

a formação do professor para a elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e para a seleção de objetivos de ensino, prática esta que tem sido substituída, nas últimas décadas no Brasil, pela simples adoção de um livro didático, que passa a ditar os objetivos de ensino e a configurar o projeto de ensino-aprendizagem.

Compreendo, assim, que os materiais didáticos devem se configurar como um instrumento, um recurso pedagógico e não como um currículo modelador da prática em sala de aula.

O quadro teórico em que este trabalho está baseado, o do interacionismo sociodiscursivo, é também a base dos trabalhos de produção e avaliação de material didático produzido por Machado (2000 e no prelo). De acordo com a autora, a avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas

pelos alunos foi um instrumento adequado para a avaliação das seqüências didáticas voltadas para o aprendizado de gêneros.

Especificamente para este trabalho, quero associar os pressupostos expostos acima com uma proposta didática com objetivos voltados para o ensino de leitura com atividades que mobilizem conhecimentos relativos a uma ou mais capacidades de linguagem.

Desse modo, a próxima seção discorrerá sobre as dimensões contempladas pelas capacidades de linguagem e os tipos de atividades que podem colaborar para o processo de desenvolvimento dessas capacidades pelo aprendiz. Com isso, espero contribuir para a construção de materiais didáticos que auxiliem a co-construção e transformação de conhecimento quando da leitura de textos dos mais diversos gêneros.

Proposta didática para desenvolvimento de capacidades de linguagem

A proposta didática de algumas possibilidades de atividades apropriadas para a aprendizagem de operações de linguagem referentes às capacidades de linguagem a serem desenvolvidas ao longo de uma seqüência didática centrada em compreensão escrita em LE está ancorada nos conceitos já apresentados e na minha experiência de produção de material didático.

A capacidade de ação está diretamente relacionada ao contexto do texto. A busca por informações relativas ao contexto é um dado para as lentes que devem desvelar as características do contexto ou o cenário em que uma ação de linguagem foi realizada (um determinado texto foi produzido, por exemplo). Essas lentes, construídas, ora por informações factuais, ora por representações da situação de comunicação, ajudam o sujeito a mobilizar registros/linguagem (de formalidade, informalidade, por exemplo), campos semânticos específicos e/ou adequados e instrumentos semióticos coerentes que possam auxiliar na realização de uma nova ação de linguagem. Dito de outra forma, as tarefas propostas em um material para ensino de LE devem contemplar o sistema da língua, do texto e do discurso desde a exploração do contexto.

Atividades voltadas para o processo de ensino-aprendizagem de operações de linguagem relativas à capacidade de ação podem explorar as características do contexto de produção do texto; as representações sobre a situação de ação de linguagem (quem, para quem, quando, onde, de que forma, sobre o que, com que objetivo); seu conteúdo referencial; os conhecimentos de mundo; os diferentes usos da linguagem para a situação em foco.

Com base nesses elementos, acredito que atividades que se voltem para o desenvolvimento da capacidade de ação podem solicitar que o aluno:

- faça inferências;
- tire conclusões;
- levante o objetivo (ou intenção do(s) autor(es) e/ou de envolvidos no texto;
- articule seu conhecimento prévio sobre o contexto e seu conhecimento de mundo.

Cito como exemplo ilustrativo do exposto duas atividades de uma seqüência didática em torno de leitura de artigos de divulgação científica.

1 – Discuta com seus colegas:

a) Você costuma usar a Internet como fonte de informação para trabalhos escolares ou mesmo por curiosidade?

b) Dê exemplos de sites que você já acessou ou que tenha ouvido falar com o propósito de buscar informações sobre um fato, uma personalidade famosa, um lugar, um evento etc.

c) Fora da Internet, onde você pode encontrar um texto com essas características e finalidades?

2 – Com base nessas informações, responda o que você espera encontrar no texto:

O site www.enchantedlearning.com apresenta informações sobre diversos temas, atividades, músicas, jogos etc. Ele pode interessar a estudantes, pais e público em geral em busca de determinada informação. Geralmente, os textos não aprofundam os temas. Alguns tópicos encontrados no site são: anatomia, pássaros, matemática, geografia etc. O texto que você vai ler foi encontrado neste site e é intitulado “All about the Great Wall of China”. Com base nessas informações, responda:

a) Você acha que o texto vai ser interessante para você? Justifique:

b) Você imagina que ele vai trazer informações novas? Justifique:

Deste modo, os exercícios que pedem que o aluno busque informação sobre o contexto e não realize ou construa algo com isso limita-se à identificação de dados e, possivelmente, à prática de alguma estratégia.

A capacidade discursiva está relacionada à organização do conteúdo de um texto. Para a mobilização da capacidade discursiva, espera-se que as atividades explorem a infra-estrutura textual, ou seja, o plano textual global; as características de organização do conteúdo; a implicação ou autonomia dos enunciadores/emissores do texto com relação ao ato de produção; a conjunção ou disjunção do texto aos parâmetros do mundo discursivo.

Com base nesses elementos, pode-se considerar que as atividades que se voltem para o desenvolvimento da capacidade discursiva demandem que o aluno:

- analise as características da infra-estrutura textual como reconhecimento de layout, distinção entre organização de conteúdo em textos de gêneros diferentes e/ou em textos do mesmo gênero em língua materna e em língua estrangeira;
- realize inferências;
- observe os elementos não-verbais;
- coloque o conteúdo de um texto em ordem.

Os exemplos a seguir são retirados da mesma seqüência didática.

1 – Com base nas informações sobre a organização de um artigo, volte ao texto e circule os trechos característicos dos elementos (citados no quadro “Você sabia”) que conseguir encontrar e escreva o nome de cada parte. Explique o que o ajudou a identificar cada elemento.

2 – Quais trechos chamaram mais a sua atenção? Por quê?

3 – Enumere a função às partes que compõem o plano textual global do artigo, ou seja, a organização do conteúdo.

- | | |
|--------------------------------|---|
| <i>(1) título</i> | <i>() exposição do assunto</i> |
| <i>(2) definição do tema</i> | <i>() nome que indica o assunto</i> |
| <i>(3) descrição do tema</i> | <i>() narração de dados históricos</i> |
| <i>(4) histórico</i> | <i>() imagem sobre o texto</i> |

(5) ilustrações

() descrição explicativa do assunto

4 – Considerando a função do artigo (article) de disponibilizar informações gerais sobre um tema, fato, evento ou pessoa, qual trecho do texto parece cumprir essa função de forma mais objetiva? Escolha a(s) alternativa(s) e justifique por quê?

() título () definição do tema () descrição do tema

() histórico () ilustrações

5 – Com base em suas respostas sobre o site <http://www.enchantedlearning.com> e na leitura, por que o texto “All about the Great Wall of China” aparece neste site? Escolha a(s) alternativa(s) correta (s).

() o site tem objetivos educacionais e traz atividades lúdicas.

() o texto não traz informações importantes sobre o assunto.

() as opções de links estão relacionados às diferentes matérias escolares.

() o site é exclusivamente sobre a China.

() outras justificativas:

O desenvolvimento da capacidade lingüístico-discursiva pode se dar por meio da aprendizagem de operações que explorem o uso de conectivos e sua função nas operações de conexão; o emprego de pronomes e de sintagmas nominais para a coesão nominal; a identificação de cadeias anafóricas para a compreensão da referenciação; o tempo verbal e seu valor de temporalidade e aspectualidade; o reconhecimento das diferentes vozes enunciativas que circulam e constituem a mensagem do texto; o uso ou ausência de modalização e as intenções refletidas no texto por tais usos; as escolhas lexicais para dar sentido ao texto etc.

Diante desses elementos, as atividades podem ser organizadas com a finalidade de levar o aluno a:

- compreender as operações de conexão, coesão e modalização;
- perceber a referenciação que implica um sujeito e suas ações;
- compreender a progressão das informações;

- relacionar as escolhas lexicais nos campos semânticos desenvolvidos à organização do conteúdo, aos parâmetros da ação de linguagem e às características da esfera de atividade.

O trabalho com gramática contextualizada deve explorar a função discursiva dos elementos lingüístico-discursivos no gênero tratado. Os exemplos a seguir dão continuidade à seqüência didática ilustrada.

1 – *Releia o texto e coloque verdadeiro ou falso para as sentenças:*

- a) () *Campina Grande is the capital of Paraíba.*
 b) () *June parties are very popular and profitable in the northeast.*
 c) () *Saint John has the biggest number of devotees.*
 d) () *Samba is the typical musical rhythm of June parties.*
 e) () *Campina Grande holds the biggest Saint John Party of the world.*

2 – *As sentenças a seguir poderiam dar continuidade ao artigo (article) lido. Complete cada uma delas com o verbo apropriado.*

are	hosts	reflects	is	have
provides				

- a) *Campina Grande _____ an incontestable reference within the northeastern folklore and cultural scenario.*
 b) *The parties that compose the June cycle _____ more and more remarkable.*
 c) *Campina Grande's June parties _____ the potentiality of increasing the tourist flow in the region.*
 d) *The city _____ thousands of visitors.*
 e) *The success of the parties _____ on the local economy and it _____ other pleasant surprises.*

Os artigos (articles) lidos fazem uso do presente do indicativo (Simple Present) com função de presente genérico que é normalmente usado para se referir a situações verdadeiras em geral ou que acontecem a toda e qualquer hora. Um exemplo pode ser:
*Campina Grande is one of those inland cities that **preserve** the cultural roots of their people.*

Além do presente do indicativo, os artigos podem se servir do pretérito (Simple Past) para expor dados históricos relativos ao tema proposto. Um exemplo pode ser:

[...] *the emperor **connected** and **extended** four old fortification walls along the north of China that **originated** about 700 B.C.*

3 - Identifique as sentenças cujos verbos estão no presente do indicativo (Simple Present) para descrever o tema do texto e aquelas no pretérito (Past simple) para expor dados históricos:

Exemplos de sentenças	Simple Present	Past Simple
a) "The great wall is one of the largest building construction projects ever completed."		
b) "Signal fires from the wall provided early warning of an attack".		
c) "Its thickness ranged from about 4.5 to 9 meters (15 to 30 feet)..."		
d) "It stretches across the mountain of northern China".		

4 - Volte aos dois textos lidos e copie 2 sentenças de cada texto com verbos no presente do indicativo (Simple Present).

ALL ABOUT THE GREAT WALL OF CHINA	CAMPINA GRANDE - THE GREATEST SAINT JOHN'S PARTY OF THE WORLD

5 - Observe os exemplos das colunas 1 e 3 e finalize as sentenças das colunas 2 e 4. Depois das frases completas dê um título para a coluna 4.

1- All About The Great Wall of China	2- Christ Redeemer	3- CAMPINA GRANDE - THE GREATEST SAINT JOHN'S PARTY OF THE WORLD	4-
The Great Wall of China is very long. It stretches across the mountains of northern China.	The Statue of Christ is very It overlooks the city of	Saint John is popular. He has many devotees. His devotees are faithful. We make the Greatest Saint John's Party of the world.	I am ... I have ... My father is ..., my mother is.... . They like... .

Os exemplos supracitados, provenientes de uma mesma seqüência didática organizada em torno da leitura de textos de artigos, partem de uma sensibilização do aluno às situações de comunicação em que a leitura do gênero acontece, seguida de seções com atividades específicas de trabalho com as características do gênero a serem ensinadas para a leitura de textos do gênero. Nessas seções, há sistematização dessas

características e atividades voltadas para o desenvolvimento das capacidades de linguagem mobilizadas para a construção de sentidos. Ao longo das atividades, são apresentadas tarefas para a realização de um projeto.

Assim como a literatura propõe o uso de uma lista (de controle ou constatação) para a aprendizagem de produção escrita, sugiro uma lista para a análise e/ou produção de seqüências didáticas.

Proposta desse trabalho	Perguntas para avaliação e/ou produção de seqüências didáticas	1	2	3	4	5
Ação de linguagem	Há inserção de atividades que instrumentalizem o aluno para agir com a língua em determinada situação? Há atividades que se voltam para formar o aluno como responsável por este agir?					
Pluralidade de gêneros como instrumentos para o ensino	Há preocupação em esgotar o gênero? Há preocupação em abordar o que é necessário para que o objetivo (estabelecido) seja alcançado?					
Capacidades de linguagem	A progressão das atividades faz uso das informações e conhecimentos das diferentes capacidades de linguagem (incluindo nelas o sistema da língua)? As atividades são propostas de maneira fragmentada?					
Contexto de produção do texto e contexto de uso	A análise do contexto de produção é proposta como constitutiva da produção de sentido (tanto no processo de compreensão e interpretação quanto no de produção) ? As especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas para a questão da instrumentalização (lingüística)? As especificidades do contexto de aprendizagem são consideradas para a participação ativa da LE no processo de formação dos alunos?					
Uso de textos sociais	A seleção dos textos vai ao encontro dos objetivos? Os textos têm relevância para o contexto de uso do material? Há uso de linguagem verbal e não verbal (tanto nos textos selecionados quanto nas atividades e enunciados) adequadas e significativa para o aluno? Há reprodução de alguns estereótipos por meio dos textos selecionados?					

Tipos de comparações construtivas	Há inserção de atividade reflexivas? As atividades (com gêneros diferentes ou com textos em língua materna, por exemplo) colaboram para construção de sentido?					
Progressão em espiral	Há exploração de elementos que cumprem uma função discursiva no gênero abordado? As diferentes partes e atividades estão voltadas para o objetivo a ser alcançado?					
Complexidade da tarefa	As atividades exigem do aluno conhecimento prévio e/ou espiralado? O material proporciona caminhos e/ou fontes para que o aluno busque conhecimentos que o auxiliem na aprendizagem? Os alunos têm informações e instruções suficientes para acompanhar e compreender o processo? Há inserção de atividade que demande agência, deliberação, tomada de decisão, cidadania, autoria, estilo próprio para sua realização?					
Uso de recursos pedagógicos para mediação	Há inserção de atividades diferenciadas como lúdicas (jogo, canção, brincadeira etc), por exemplo? É possível fazer adaptações ou o material se mostra como uma camisa de força para alunos e professor? A proposta está suficientemente aberta para que haja adaptação? Há inserção de atividades com dicionário, <i>pictionary</i> , gramáticas etc?					
Processo colaborativo e método indutivo	Há inserção de atividade que demande outras fontes de conhecimento ou colaboração de outras áreas e/ou de diferentes pessoas que não o colega e/ou o professor da disciplina de língua inglesa? Há inserção de atividade do tipo extra-classe ? Há menção ao procedimento metodológico e/ou da dinâmica sugerida para a condução/realização da atividade?					

Quadro 2: Planilha para análise de material didático.

1 - Não; 2 – superficialmente; 3 – parcialmente; 4 – satisfatoriamente; 5 – sim.

Tanto a produção quanto a avaliação de seqüências didáticas orientadas pelos princípios de ensino supracitados e suas perguntas podem revelar se há articulação entre as capacidades de linguagem e se a proposta explora uma abordagem com base em gênero.

Reflexões finais

Neste trabalho procurei sintetizar conceitos e princípios que podem orientar a produção e a avaliação de seqüências didáticas para o ensino de línguas. O viés da organização de um material didático em torno de gêneros é justificado pelo seu papel de portadores de valores culturais associados às respectivas situações de ação de linguagem em que são usados. Seus usuários, agentes da ação, podem fazer a escolha pelo gênero mais adequado com base no conhecimento e no domínio que tenham sobre a situação e sobre o próprio gênero.

Bibliografia

BRAGA, D. B. “Ensino de língua inglesa via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, nº 30, pp. 5-16, jul./dez.,1997.

BRÄKLING, K. L. “Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, pp. 221-247. (As faces da lingüística aplicada).

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de Linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha (Trad.). São Paulo, Educ, 1999.

BRONCKART, Jean-Paul; DOLZ, J. “La notion de compétence: quelle pertinence pour l’étude de l’apprentissage des actions langagières?” *Raisons éducatives*. Paris, De Boeck Université, 1999, nº 2/1-2, pp. 27-44.

CARMAGNANI, A. M. G. “Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula.” In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. São Paulo, Pontes, 1995, pp. 123-132.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na sala de leitura*. São Paulo, Pontes, 1995.

_____. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo, Pontes, 1999.

DOLL, J. “Como avaliar a compreensão de um texto em língua estrangeira?” In: PAIVA, M. G. G.; BRUGALLI, M. *Avaliação: novas tendências, novos paradigmas*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2000, pp.179-203.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, Jean-Paul. “L’acquisition des discours: emergence d’une compétence ou apprentissage de capacités langagières?” *ÉLA – Études de Linguistique Appliquée*, 1993, nº 92, pp. 23-37.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. “Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions a propos d’une expérience romande”. *Enjeux*, 1996b, nº 37/38, pp. 49-75.

_____. *Pour un enseignement de l'oral*. Initiation aux genres formels à l'école. Paris, ESF Éditeur, 1998. (Didactique du Français.)

_____. "A la recherche de moyens d'enseignement pour l'expression écrite et orale". In: PLANE, S. (Ed.). *Manuels et enseignement du français*. [S. l.]: Cndp (Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie), 1999, pp. 117-132.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. "Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento". In: ROXO, R.; CORDEIRO, G. S. Campinas, Mercado de Letras, 2004, pp. 95-128.

FIGUEIREDO, D. "Critical discourse analysis: towards new perspective of EFL reading". In: LEFFA, V. J. (Comp). *TELA: Textos em Lingüística Aplicada*. Pelotas, Educat, 2000 - CD-ROM.

GRIGOLETTO, M. "A concepção de texto e de leitura do aluno de 1 e 2 graus e o desenvolvimento da consciência crítica". In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 1995a, pp. 85-91.

_____. "Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira". In: _____. (Org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 1995b, pp. 103-111.

_____. "Leitura e funcionamento discursivo do livro didático". In: _____. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 1999a, pp. 67-77.

_____. "Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?" In: _____. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 1999b, pp. 79-91.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, Mercado de Letras, 1999. (Coleção Idéias sobre linguagem.)

LEFFA, V. J. "Fatores da compreensão na leitura". In: _____. (Comp.) *TELA: Textos em Lingüística Aplicada*. Pelotas, Educat, 2000 - CD-ROM.

MACHADO, A. R. "Uma experiência de assessoria docente e a elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade". *D.E.L.T.A.*, vol. 16, nº 1, pp. 1-26, 2000.

_____. *Pelas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: a construção conjunta de uma seqüência didática centrada em um gênero*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, no prelo a.

_____. *Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, no prelo b.

NOGUEIRA, A. L. H. "Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura". In: SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, Papyrus, 1993/1997. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico.)

- NUNAN, D. "Reading". In: _____ *Second language teaching and learning*. Boston, Heinle & Heinle Publishers, 1999, pp. 249-270.
- NUNES, J. H. "Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade". In: ORLANDI, E. P. (Org.) *A leitura e os leitores*. Campinas, Pontes, 1998, pp. 25-46.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. "Un decálogo para enseñar a escribir". In: *Cultura y Educación*. Madrid, Infancia y Aprendizaje, 1996, nº 2, pp. 31-41.
- PFEIFER, C. C. "O leitor no contexto escolar". In: ORLANDI, E. P. (Org.) *A leitura e os leitores*. Campinas, Pontes, 1998, pp.87-104.
- REES, D. K. *Os "Graded Readers": análise e reflexão sobre o ensino de leitura em inglês numa realidade brasileira*. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 1993.
- ROJO, R. H. R. "Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos". In: _____ (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo, EDUC; Campinas, Mercado de Letras, 2000, pp. 27-38. (As faces da lingüística aplicada.)
- ROULET, E. "La place de l'analyse de l'organisation du discours dans les didactiques des langues et des littératures maternelles et secondes". *LAL - Langues et apprentissage des langue*, [s.n.]. Didier, 1999, pp. 9-25.
- SCHNEUWLY, B. "Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques". In: Colloque de l'université Charles-de-Gaulle III. Neuchâtel, 1994. *Anais...* Neuchâtel, Peter Lang, 1994, pp. 155-173.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. "Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino". *Revista Brasileira de Educação*, nº 11, pp. 5-16, maio/jun./jul./ago., 1999.
- SCOTT, M. *et al.* "Teaching critical reading through set theory". São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 1988, Working Papers, nº 20.
- SILVA, A. C. *et al.* "A leitura do texto didático e didatizado". In: BRANDÃO, H.; MICHELETI, G. (Coord.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. [S. l.], Cortez, 1997, vol. 2, pp. 31-93.
- SOUZA, S. A. F. "Ensino de leitura em língua inglesa e análise do discurso: ponderações e respostas". In: LEFFA, V. J. (Comp.) *TELA: Textos em Lingüística Aplicada*. Pelotas, Educat, 2000 - CD-ROM.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo, Martins Fontes, 1993 (Psicologia e Pedagogia).