

## PROGRESSÃO CURRICULAR ATRAVÉS DE GÊNEROS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS

Miliane Moreira Cardoso Vieira (UFT e UFNT)  
[milianevieira@mail.uft.edu.br](mailto:milianevieira@mail.uft.edu.br)

### RESUMO

Neste artigo, abordaremos reflexões sobre o ensino de línguas, abarcando questões que envolvem a aplicabilidade do uso de gêneros textuais ao ensino, propondo assim que ocorra uma transposição didática indicando, portanto, uma melhor progressão curricular no ensino. A relevância deste artigo se faz, pois, o trabalho com gêneros nas escolas pode auxiliar no desenvolvimento da competência discursiva dos discentes, possibilitando-lhes a aquisição de habilidades que envolvam o uso da escrita em práticas sociais específicas e para objetivos específicos, conforme também apontam os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e o PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Adicionais para o ensino Médio). Concordando com Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais, por seu caráter genérico, tornam-se um termo de referência intermediário para a aprendizagem, neste sentido que os gêneros do discurso, implicando aspectos temáticos, composicionais, enunciativos e linguísticos em si mesmos, são uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem.

### Palavras-chave:

Gênero textual. Progressão curricular. Ensino de línguas.

### ABSTRACT

In this article, we will address reflections on the teaching of languages, covering issues that involve the applicability of the use of textual genres to teaching, thus proposing that a didactic transposition occurs, indicating, therefore, a better curricular progression in the teaching. The relevance of this article is made since the work with genres in schools can help in the development of students' discursive competence, enabling them to acquire skills that involve the use of writing in specific social practices and for specific objectives, as also pointed out by PCNEM (National Curriculum Parameters for Secondary Education) and PCN + (Educational Guidelines Complementary to Additional Curriculum Parameters for Secondary Education). In agreement with Schneuwly and Dolz (2004), textual genres, due to their generic character, become an intermediate term of reference for learning, in this sense that the speech genres, implying thematic, compositional, enunciative and linguistic aspects in themselves, are a powerful language teaching learning.

### Keywords:

Curricular progression. Language teaching. Textual genre.

### 1. Introdução

O interesse pelo contexto vem se expandindo entre os estudiosos da linguagem, e unindo-se a essa busca, autores preocupados com a lin-

guagem em contexto e também com os gêneros textuais apontam a necessidade de considerar elementos não verbais na análise de textos. Marcuschi (2006, p. 24), apoiando-se em Bazerman (1994), observa que “os gêneros são rotinas sociais de nosso dia a dia” e que o “estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”. Devido a este interesse e relevância quanto ao uso de gêneros textuais, neste artigo serão abarcadas questões que envolvem sua aplicabilidade ao ensino (transposição didática) e à progressão curricular, por meio do uso de gêneros textuais aliados ao ensino de Língua Inglesa.

Meurer (2002a) aponta que um dos modos habituais mais típicos de agir no mundo seja através do uso de gêneros textuais, pois estes funcionam como componentes semióticos mediadores das práticas sociais. Porém, apesar do crescente grau de consenso, da relevância da inclusão do contexto na análise de gêneros textuais e no uso da linguagem em geral, há ainda muito trabalho a realizar no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de línguas, principalmente em língua inglesa. Nota-se haver o uso apenas de elementos linguísticos (gramaticais e lexicais), na orientação da progressão curricular deste componente curricular:

[...] um dos problemas frequentes do estudo na escola tem sido olhar apenas para questões lexicogramaticais, sem considerar a interação entre os estratos, em especial como a lexicogramática se relaciona com as significações, com o contexto de situação e com o contexto de cultura<sup>220</sup>. (MEURER, 2011, p. 178)

Outro problema, de acordo com Meurer (*Op. cit.*), tem sido olhar para textos apenas em termos de elementos que o constituem, como se a linguística textual fosse apenas uma questão de constituição. Da perspectiva do princípio da estratificação, i.e., da sinergia ou simultaneidade de realização dos vários estratos envolvidos no uso da linguagem (fonologia, lexicogramática, semântica, contexto de situação e contexto de cultura), “a concentração quase exclusiva que muitos professores ainda mantêm em exercícios lexicogramaticais descontextualizados é uma verdadeira aberração” (MEURER, 2011, p. 178).

---

<sup>220</sup> A noção de gênero é mobilizada no âmbito da linguística sistêmico-funcional via noção de contexto de cultura. Esse contexto é responsável pela adequação de textos aos modelos semióticos de ação. Nesta teoria, os textos são vistos como uma unidade semântica produzida (contexto de situação) pela articulação entre palavras utilizadas na língua, sendo essa articulação concebida como a realização da gramática (EGGINS, 2004, p. 30).

Do ponto de vista bakhtiniano, a língua é um processo enunciativo-discursivo e é marcada por uma subjetividade socialmente constituída, e tais enunciados são relativamente estáveis, constituindo-se, assim, os gêneros do discurso. Para Bakhtin (2003, p. 279) “a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.” O trabalho com gêneros nas escolas pode auxiliar no desenvolvimento da competência discursiva do discente, possibilitando-lhe a aquisição de habilidades que envolvem o uso da escrita em práticas sociais específicas e para objetivos específicos, conforme também apontam os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e o PCN + (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Adicionais para o ensino Médio) de Língua Estrangeira.

## **2. Conhecimentos de Língua Estrangeira Moderna (PCNEM/PCN+)**

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas têm recuperado, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas muitas vezes e de maneira injustificada como disciplinas pouco relevantes, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo (PCNEM, 2000, p. 25).

Porém, no passado, por falta de profissionais formados na área e a escassez de materiais didáticos que incentivassem o ensino e fossem acessíveis para os estudantes, “as línguas estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na propriedade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade” (PCNEM, 2000, p. 26). Nota-se, pois, que os aspectos gramaticais não são os únicos que devem estar presentes ao longo do processo ensino-aprendizagem de línguas. Para poder afirmar que um determinado indivíduo possui uma boa competência comunicativa em uma dada língua, torna-se necessário que ele possua um bom domínio de cada um dos seus componentes. Assim, “além da competência gramatical, o estudante precisa possuir bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica” (PCNEM, 2000, p. 29).

Além disso, para estar em consonância com os avanços da ciência e com a informação, é preciso possuir os meios de aproximação adequados e a competência comunicativa é imprescindível para tanto. Em síntese: “é preciso pensar o ensino e a aprendizagem das LE Modernas no Ensino Médio, em termos de competências abrangentes e não estáticas” (PCNEM, 2000, p. 30). Uma vez que uma língua é o veículo de comunicação de um povo por excelência, é através de sua forma de expressar-se que esse povo transmite sua cultura, suas tradições, seus conhecimentos.

A visão de mundo de cada povo altera-se em função de vários fatores e, conseqüentemente, a língua também sofre alterações para poder expressar as novas formas de encarar a realidade. Daí ser de “fundamental importância conceber o ensino de um idioma estrangeiro objetivando a comunicação real, pois dessa forma, os diferentes elementos que a compõem estarão presentes, dando amplitude e sentido a essa aprendizagem” (PCNEM, 2000, p. 31). Por esta razão, o uso de gêneros textuais no ensino passa a ser algo que conecta o uso real da linguagem na escola:

[...] a análise de textos de diferentes gêneros (slogans, quadrinhos, poemas, notícia de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em LE, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto, moldados por variáveis socioculturais. (PCN+, 2006, p. 93)

Portanto, a análise de textos, em diferentes gêneros, pode ser desenvolvida através de três níveis de competências: interativa, gramatical e textual. Na competência interativa, adquirida por meio do uso da linguagem em situações de diálogo, desenvolvem-se regras comuns e reciprocamente convencionadas. A competência gramatical auxilia o conhecimento de regras e convenções que regem determinado sistema linguístico, no âmbito do uso de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos. Pela competência textual articulam-se sentidos produzidos ou objetivados intencionalmente, de acordo com normas estabelecidas nos vários códigos estrangeiros modernos, percebendo contextos de uso, bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais (PCN+, 2006, p. 93-4).

3. *Visão sobre gênero em diferentes teorias e abordagens*

3.1. *Gêneros e a Teoria da Enunciação (Bakhtin, 2003), a Abordagem Interacionista Sociodiscursiva (Bronckart, 1996) e a sua releitura didática (Schneuwly e Dolz, 2004)*

Os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin (2003), instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero. Este funciona, então, como um modelo comum, como uma representação integrativa, que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade, confrontados às mesmas práticas de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

No que concerne às *práticas de linguagem*, o conceito visa, as dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a estas últimas. Através dos gêneros que as práticas de linguagem se materializam nas atividades dos aprendizes, no entanto, o problema é saber como se articulam as práticas de linguagem, diferentes em suas formas, e a atividade do aprendiz (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

A atividade humana pode ser considerada uma estrutura do comportamento, orientada por um motivo contido nas condições sociais que a originam. Dentre estas diferentes atividades, a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio, e responde a um motivo geral de representação-comunicação. Ela sempre tem sua origem nas situações de comunicação, se desenvolve em zonas de cooperação social determinadas e, sobretudo, atribui às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento.

Segundo Bronckart (1996), as atividades de linguagem podem ser decompostas em ações, ou estruturas de comportamento, não diretamente articuladas aos motivos, mas orientadas por objetivos intermediários que advêm da vontade consciente, e que implicam uma representação de seu efeito, no âmbito da cooperação e da interação social. É o julgamento social que delimita as ações. Neste sentido, a atividade de linguagem pode ser também definida como um sistema de ações.

De maneira mais concreta, uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto, no sentido geral, uma unidade linguística). Levando-se em conta as diferenças das formas oral e escrita, entre produção, compreensão ou memorização, podem ser distinguidas diversas modalidades instrumentais de realização das ações de linguagem. Toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (DOLZ; SCHNEUWLY, 1998 *apud* CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2012).

Segundo Schnewly e Dolz (2004), para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: primeiro, perceber os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através dele; segundo, reconhecer os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos como pertencentes ao gênero; e terceiro, observar as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciadador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

A aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. Nesse lugar, produzem-se as transformações sucessivas da atividade do aprendiz, que conduzem à construção das práticas de linguagem. Portanto, os gêneros textuais, por seu caráter genérico, tornam-se um termo de referência intermediário para a aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

### **3.2. Gêneros e a teoria da Linguística Sistêmico Funcional (LSF)**

A noção de gênero é mobilizada no âmbito da Linguística Sistêmico-Funcional via noção de contexto de cultura (EGGINS, 2004, p. 30). Esse contexto é responsável pela adequação de textos aos modelos semióticos de ação. Segundo Halliday (1994), texto é uma unidade semântica produzida pela articulação entre palavras utilizadas na língua, sendo que essa articulação é concebida como a realização da gramática.

Segundo esta teoria, os gêneros funcionam como instrumentos de mediação para a ação do indivíduo no cotidiano, pois nas modalidades

faladas e escrita da língua, qualquer texto produzido realiza um determinado gênero, que serve como um tipo de credencial para a participação em situação de interação. O contexto cultural mobiliza o caráter sócio-histórico da linguagem, pois, a interação social é o motor das transformações sofridas por gêneros ao longo da história. A LSF corresponde a

teoria geral do funcionamento da linguagem humana, concebida a partir de uma abordagem descritiva baseada no uso linguístico. Em concreto, trata-se de uma teoria de descrição gramatical, uma construção teórico-descritiva coerente que fornece descrições plausíveis sobre como e o porquê de a língua variar em função de e em relação com grupos de falantes e contextos de uso. (GOUVEIA, 2009, p. 14)

Partindo também desta teoria, que Motta-Roth (2006, p. 830), afirma que “os princípios da LSF oferecem importantes subsídios para o desenvolvimento da percepção do aluno sobre as relações entre texto e contexto e para a confecção de material didático de produção textual”. A partir do pensamento de Halliday (1994) (também de VYGOTSKY, 2005) aprendemos a língua, porque interagimos no contexto. Ao invés de refletir sobre regras de operações gramaticais ou estruturas textuais básicas, o aluno deveria antes refletir sobre o contexto, as condições sob as quais os textos são produzidos e consumidos (o ambiente social em que a língua escrita desempenha função). Para entender os usos dos elementos formais da língua, “o aluno deve aprender sobre seu contexto observando as atividades, os papéis e as relações sociais mediadas pela linguagem, e refletir sobre como os textos contribuem para essa dinâmica” (MOTTA-ROTH, 2006, p. 832).

Portanto, segundo Motta-Roth (2006), analisar a relação entre práticas sociais e discursivas possibilita-nos prever como a linguagem se articula apropriadamente num determinado contexto, e possibilita-nos, também revisar nossos textos com mais propriedade. Afinal, “aprender a língua é aprender a analisar discurso” (MCCARTHY; CARTER, 1994, p. 134). Então, tomando este posicionamento teórico, considera-se que os alunos aprendem a língua, sobre a língua e por meio da língua (conforme a visão de Halliday, 1987). Ao invés de ensinar regras de maneira normativa, estratégias poderão ser ensinadas – maneiras criativas de negociar as normas que operam em diferentes contextos, pois segundo Canagarajan (2006):

[...] deveríamos encorajar os alunos a representar [na linguagem] suas vozes e identidades. Enquanto aprende o sistema da língua, os alunos deveriam também se apropriar do sistema para servir seus próprios interesses de acordo com suas próprias condições. (CANAGARAJAN, 2006, p. 26-7)

#### **4. Aprendizagem através de gêneros: seu uso no contexto escolar**

Com a noção de gênero, pode-se contribuir para uma abordagem em que o enfoque esteja nos sentidos produzidos a partir do texto, e não meramente na estrutura frasal (SILVA, 2006 [2010]). Bernard Schneuwly (1994), que se baseia nas questões da linguagem e do discurso através da teoria da enunciação bakhtiniana e na releitura didática da abordagem Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart, visualiza o gênero do discurso como um “mega-instrumento” para aplicações educacionais e transposição didática na escola regular. Um instrumento de mediação semiótica complexo que implica, por si próprio, a construção de instrumentos menos complexos nele envolvidos, em nível de linguagem e do pensamento, fornecendo suporte para atividades nas situações de comunicação e como uma referência para os aprendizes.

No contexto escolar, o que falta dar aos nossos alunos, em especial aos alunos do sistema escolar público, talvez não seja somente “competência de linguagem”, mas também, noções de como a linguagem possibilita ou impede a inserção social. A sala de aula de línguas talvez seja o lugar para analisar, criticar e/ou avaliar as várias instâncias de interação humana de culturas localizadas, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais. Ensinar línguas é ensinar alguém a analisar e também a produzir o discurso; portanto, cremos que as discussões em sala de aula devem focar as “práticas languageiras”, de uso real, assim como orientam os PCNEM e PCN+. A prática pedagógica nesses termos pode contribuir para o desenvolvimento, no aluno e no professor, da consciência crítica dos aspectos contextuais e textuais do uso da linguagem e, a todos nós que participamos da vida em sociedade (MOTTA-ROTH, 2011, p. 170-1).

É neste sentido que os gêneros do discurso, implicando aspectos temáticos, composicionais, enunciativos e linguísticos em si mesmos, são uma poderosa ferramenta de ensino-aprendizagem de línguas, podendo “ser indicados ou sugeridos como uma unidade organizadora de currículos e de progressões no ensino” (ROJO, 1999, p. 103).

#### **5. Progressão curricular e o uso de gêneros no livro didático**

Neste artigo, apresentamos um foco mais restrito ao analisar alguns textos de diferentes gêneros, utilizados em livros didáticos de Língua Inglesa para o Ensino Médio. Pretende-se, também, realizar uma re-



flexão sobre a progressão curricular através do sumário deste material, para mais adiante, propor uma nova sugestão de progressão.

Os livros didáticos representam hoje, tanto para o professor quanto para o aluno, um importante instrumento para o trabalho com a Língua Inglesa. No entanto, sabe-se que muitas vezes estes não se inserem na perspectiva de língua, enquanto processo de enunciação. Com isso, os materiais didáticos trazem textos que visam somente à proposição de atividades de interpretação, atreladas a elas o trabalho com os aspectos gramaticais da língua.

Para demonstrar este fato, começo a análise a partir do sumário presente em uma série de três volumes de um livro didático, adotado para o Ensino Médio:

Figura 1: Quadro de conteúdo do material analisado

Unit	Grammar	Vocabulary	Functions	Skills
Back into English 110	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pass simple vs. past continuous</li> <li>Comparatives and superlatives</li> <li>Ways of talking about the future</li> <li>Question tags</li> <li>Present perfect simple vs. Past perfect simple</li> <li>Present perfect continuous and present perfect</li> <li>Used to</li> <li>Present simple passive</li> <li>Past simple passive</li> <li>Second conditional</li> <li>Third conditional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>and</li> <li>Describing someone's appearance</li> <li>British vs. American English</li> <li>The environment</li> <li>Learning and working hours</li> <li>Education</li> <li>Technology</li> <li>Health</li> <li>Home offices</li> <li>Diet and health</li> </ul>		
1 Communication 114	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pass simple vs. present perfect (simple)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Body language</li> <li>say and tell</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pragmatics: sentence stress</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>1.1 Talking about methods of communication</li> <li>1.2 Communicative strategies</li> <li>1.3 Methods of communication</li> <li>1.4 Text about body language</li> <li>1.5 Article: Talking without speaking</li> <li>1.6 Text to the animals</li> <li>1.7 Composition: Describing a friendship</li> </ul>
2 Friends forever 118	<ul style="list-style-type: none"> <li>Past simple vs. past continuous (active and passive)</li> <li>Past simple vs. past perfect simple</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Friends and activities</li> <li>Describe English</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pragmatics: Linking sounds</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>2.1 Talking about local friends</li> <li>2.2 World events</li> <li>2.3 A story: Best Friends</li> <li>2.4 Quiz: What kind of friend are you?</li> <li>2.5 What friends are for?</li> <li>2.6 Reporting a short story about a relationship</li> </ul>
3 Real life 122	<ul style="list-style-type: none"> <li>Future predictions</li> <li>Future continuous (active and passive)</li> <li>Time conjunctions: <i>if / as soon as</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Jobs and work</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.1 Job interviews</li> <li>3.2 Talking about problems and giving advice</li> <li>3.3 Talking about jobs and work</li> <li>3.4 Job advertisement</li> <li>3.5 Pragmatics: Intonation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>3.1 Workbooks 127-14</li> <li>3.2 A job interview</li> <li>3.3 A conversation about a job interview</li> <li>3.4 Web page: Working for a living</li> <li>3.5 The Book of Thoughts</li> <li>3.6 A job application letter</li> </ul>
4 Staying alive 126	<ul style="list-style-type: none"> <li>Future predictions</li> <li>First conditional (active and passive)</li> <li>Time conjunctions: <i>if / as soon as</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbs with prepositions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4.1 Making predictions about the future</li> <li>4.2 Pragmatics: Weak and strong forms of prepositions</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>4.1 Talking about annoying things</li> <li>4.2 Predicting future events</li> <li>4.3 A reality programme about longevity</li> <li>4.4 Song: <i>End of the line</i></li> <li>4.5 Article: The ultimate challenge</li> <li>4.6 A conversation about life in the future</li> </ul>
5 Look what's real 130	<ul style="list-style-type: none"> <li>Present perfect simple and past perfect simple</li> <li>Used to</li> <li>Present perfect continuous and future passive</li> <li>How something came</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Television</li> <li>Extreme activities and mountains</li> <li>Making new friends</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5.1 Talking about rules</li> <li>5.2 Pragmatics: <i>not allowed</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5.1 Workbooks 135-38</li> <li>5.2 Talking about reality shows</li> <li>5.3 A radio programme about fame</li> <li>5.4 A conversation about a quiz</li> <li>5.5 Quiz: I can do that!</li> <li>5.6 Social networks</li> <li>5.7 Reporting a survey</li> </ul>
6 Changing world 134	<ul style="list-style-type: none"> <li>Present perfect simple and past perfect simple</li> <li>Used to</li> <li>Present perfect continuous and future passive</li> <li>How something came</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>make and do</li> <li>Describe English</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6.1 Talking about future issues</li> <li>6.2 Pragmatics: Stress patterns in <i>have</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>6.1 Talking about survival</li> <li>6.2 Making predictions about the future</li> <li>6.3 Two people talking about the plans for new buildings in their town</li> <li>6.4 Article: Don't think of a phone call!</li> <li>6.5 It's not really a choice</li> <li>6.6 Letter to a local newspaper</li> <li>6.7 Workbooks 139-43</li> </ul>

Segundo Donini *et al.* (2011), os conteúdos curriculares de Língua Inglesa vêm sofrendo mudanças, desde o foco apenas em questões de gramática, pronúncia e vocabulário, passando por funções da linguagem, noções e tópicos, situações comunicativas, as quatro habilidades (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita, produção escrita) até

questões de cultura, atividades e tarefas (*tasks*) e o desenvolvimento de competências.

No sumário do material didático em análise, percebe-se um quadro de conteúdos híbrido, unindo gramática e vocabulário (que são tópicos antigos de organização de conteúdos) a funções e habilidades (falar, ouvir, ler e escrever), tópicos mais atualizados, incorporados ao conteúdo dos materiais didáticos de Língua Inglesa.

Ao buscar uma análise mais detalhada, se observarmos a coluna destinada às habilidades, nota-se que os autores trazem para a obra vários gêneros, como por exemplo: entrevista de emprego, uma web Page, um texto literário e uma carta de apresentação de emprego:

Quadro 1: Recorte do quadro de conteúdos analisado.

Unidade	Gramática	Vocabulário	Função	Habilidades
3: Real Life p. 28	-Present perfect simple x continuous  -Review should/ ought to / had better	-Jobs and Work	- Talking about problems and giving advice	- Speaking: A Job interview
			- Talking about jobs and work	- Listening: A conversation about a job interview
			- Exchanging information.	-Reading: Web page: working for a living
			- Pronunciation /ɜ:/ short	-Into Fiction: The Book of Thoughts
				Writing: A job application letter


Quanto ao uso de diferentes gêneros, pode-se afirmar que não só nesta unidade, mas em todas dos três volumes do livro didático, observa-se a inserção dos (diferentes) gêneros em considerável proporção. O livro traz para as unidades gêneros que circulam em determinados contextos. No caso da unidade 3, a unidade temática é a busca por emprego e, dentro deste tema, os gêneros usados nesta esfera são incorporados à unidade. Nota-se, no entanto, que a noção de progressão não é relevante neste material. Não há preocupação em utilizar gêneros mais simples como: rótulos, manchetes de revista, propagandas, até os mais complexos como carta formal, e textos literários.

Observa-se, também, que o uso dos gêneros presentes neste material destina-se apenas a explorar componentes gramaticais e vocabulário, ou seja, o texto como pretexto. Não havendo articulações entre letramento<sup>221</sup>, gênero, texto e gramática, nem a presença de exercícios de análise linguística, que são exercícios gramaticais articulados a noções de letramento, gênero e texto (SILVA, 2006 [2010]). Fato este que pode ser visualizado com o uso do gênero resumo literário da obra “The Picture of Dorian Gray”, que fora utilizado como exercício de gramática apenas:

Figura 2: Texto literário como pretexto para o ensino de gramática.

**C1** Complete the summary of *The Picture of Dorian Gray* with the correct form of the verbs in the box.

follow see live feel marry start  
break off become show dedicate



**The Picture of Dorian Gray by Oscar Wilde**

A painter, Basil Hallward, paints a picture of a handsome young man, Dorian Gray. Basil's friend, Lord Henry Wotton, tells Dorian that his beauty won't last and to live life to the full. Dorian decides <sup>1</sup> *to follow* Lord Henry's advice. He meets an actress called Sibyl Vane and decides <sup>2</sup> *to marry* her. She accepts but then Dorian chooses <sup>3</sup> *to break off* the engagement. When Dorian next looks at the portrait, he sees that it has become uglier. He regrets hurting Sibyl but it is too late. Sibyl kills herself and Dorian decides <sup>4</sup> *to dedicate* himself to a life of vice. Over the years the portrait ages, but he stays young and beautiful. He locks the portrait in a room to avoid <sup>5</sup> *seeing* it, but one day he offers <sup>6</sup> *to show* it to Basil, who he blames for his life of sin. He then kills Basil in a fit of anger. He continues to enjoy <sup>7</sup> *living* a life of pleasure while the portrait gets more and more hideous, but he starts feeling anxious. Eventually he can't stand <sup>8</sup> *being* anxious any longer and he promises <sup>9</sup> *to become* being good. He expects the portrait <sup>10</sup> *to show* young and beautiful again, and when he sees that it hasn't, he attacks it with a knife. The servants find a horrible old man lying dead near the portrait in its original form.

Além disso, nota-se que nos livros didáticos utilizados para o ensino de língua estrangeira, acentua-se o trabalho com marcas gramaticais construídas e não inerentes do próprio gênero. Resumos, por exemplo,

<sup>221</sup> Compreendendo letramento como o desenvolvimento do letramento em uma língua estrangeira, que deve levar em conta a dimensão linguística (domínio do código e das habilidades linguísticas), a dimensão cognitiva (domínio das ferramentas do pensar) e a dimensão sociocultural (domínio das práticas sociais nas quais os atos de escrita e de leitura estão situados) (KERN, 2000).

não necessitam ser construídos com o uso de verbos, no infinitivo ou no gerúndio, pois este gênero não apresenta este tipo de construção como marca do gênero. Como pode ser visto nos resumos dos romances: Jane Eyre, Drácula e o Hobbit, que são utilizados para apresentarem a gramática em contexto de uso:

Figura 3: exercícios com marcas gramaticais construídas.

**UNIT 07 Heroes and villains**

**1 Speak and read**

Look at the settings of these books. Which one appeals to you most? Why?

**1** Jane Eyre by Charlotte Brontë  
Jane, an orphan, is sent to live with her kind uncle, but he soon dies. Jane can't stand living with her evil aunt. At the age of 16, she ... Later she becomes a teacher at the school but decides to leave and becomes a governess at Thornfield Manor, a big house in the countryside. ... Here she meets the moody but fascinating Mr Rochester, a man with a dark secret that will bring them close to disaster ...

**2** Dracula by Bram Stoker  
Lawyer Jonathan Harker travels to Count Dracula's castle in Eastern Europe to take the Count some papers to sign for a house he wants to buy in England. The Count ... Jonathan discovers some strange things. Why does the Count avoid seeing Jonathan during the day, and why does he have no reflection in the mirror? How can he travel down the wall like an animal? The Count leaves Jonathan as a prisoner and disappears. In England, Jonathan's fiancée is followed by a large, mysterious "wolf". The wolf has jumped off a ship from Eastern Europe ...

**3** The Hobbit by J.R.R. Tolkien  
Bilbo Baggins enjoys living an ordinary life. This changes forever when Gandalf the Wizard persuades him to join a band of dwarves. They go on an adventure to get back to lost kingdoms and treasure. Bilbo meets many characters, both good and evil, along the way. Gollum, a nasty creature, traps Bilbo in a cave, but ... Bilbo manages to escape when he finds Gollum's ring. This makes him invisible ...

**2** **Speak**

With a partner, make suggestions about what you think happens next in each story.

How you ever read any of these novels?

Which one would you like to read?

**3 Grammar**

**▶ verbs + -ing and to**

Look at the sentences from the texts on page 56. The missing verbs are followed by a verb in the *-ing* form (a gerund). Complete the sentences.

1 Jane ... living with her evil aunt.

2 Why does the Count ... seeing Jonathan during the day?

3 Bilbo Baggins ... living an ordinary life.

The missing verbs in these sentences are followed by **to + infinitive**. Complete the sentences with the correct forms of the verbs. Use the texts on page 56 to help you.

1 Jane ... to leave the school.

2 Count Dracula ... to buy a house in England.

3 Gandalf ... him to join a band of dwarves.

**Complete the rule.**

**rule** The verbs enjoy, (don't) mind, can't stand, imagine, feel like, suggest, practise, miss, and avoid are all followed by ...

The verbs hope, promise, learn, expect, decide, afford, offer, choose and want are followed by ...

**Learnner's tip!**

- I like drinking coffee with a lot of sugar. (in general)
- I don't like coffee but I'd like to drink some now. (I want it now)

**Extra Practice Workbook**

Prosseguindo com a análise, ao solicitar produções escritas, o uso do gênero também é empregado, mas apenas como modelo. Os componentes constituintes deste gênero são explorados apenas quanto à forma, espera-se que o aluno ao lê-lo e responder as questões propostas no exercício (b) realize a sua produção escrita solicitada no exercício (c):

Figura 4: Gênero textual carta de Emprego.

The image shows a page from a textbook with the title "Into practice" and a sub-section "Write". The main task is to read a job application letter and answer questions. The letter is from Julie Burton to the H.R. Department of Brief Encounters in Bath. The letter discusses her interest in web design and graphics, her experience in film festivals, and her enthusiasm for the role. Below the letter are two sets of questions: one for reading comprehension and one for writing a letter of application.

**Into practice**

**Write**

**Read Julie's job application. What job is she applying for?**

H.R. Department  
Brief Encounters  
138 Bristol Road  
Bath BA5 1E2

88 Nelson Road  
Islington  
London N8 7TP  
tel: 020 92568112  
email: jb92@jobs.co.uk

12th June, 2013

Dear Sir / Madam,

I am writing regarding the post of Assistant Publicity Manager. As you can see from my enclosed CV, there are several reasons why I am a strong candidate for the post.

First of all, I am very interested in web design and in graphics and websites for small businesses in the field of tourism, as well as posters and leaflets for a variety of events.

Secondly, this job would give me the opportunity to combine my work experience in the field of graphics with a passion that I have had for years: short films and documentaries. I have submitted two short films to film festivals in the last five years, and so I have clear ideas about what kind of publicity would appeal to film enthusiasts.

Finally, I am enthusiastic about the idea of working in a team, and learning from people who have more experience than me. I am willing to work long hours, and I think I am an energetic, dynamic person.

I hope that you will consider my application and invite me for an interview.

I look forward to hearing from you.

Yours faithfully,

*Julie Burton*  
Julie Burton

**Read the letter again and answer the questions.**

- 1 Where does Julie write her name, address and the date?
- 2 How does she start the main part of the letter?
- 3 Where does she state what her reason for writing is?
- 4 How does she organise her reasons for believing that she is the right person for the job?
- 5 Which phrase makes it clear that she wants an answer to her letter?
- 6 How does she end the letter? What do you write if you know the name of the person you are writing to?

**Write a letter of application for one of the jobs in Exercise 6a, page 30. Remember to say which job you are applying for and where you saw the advertisement. Use Julie's letter to help you. Write 120–150 words.**

33

Após a constatação de que os gêneros, mesmo situados em contextos, são utilizados apenas como pretexto para o ensino da língua neste material analisado. Passaremos, a partir de então, a fazer algumas sugestões de como trabalhar com progressões curriculares, chamadas também de “progressão didática curricular” (ROJO, 1999, p. 102), construídas a través dos gêneros.

## 6. A organização de progressões curriculares através do uso de gêneros

De acordo com Rojo (1999, p. 104), os gêneros devem ser trabalhados através de grupamentos de gêneros, sugeridos por Dolz e Schneuwly (2004), denominados de “aspectos tipológicos”, pois exigem do enunciador certas capacidades de linguagem dominantes:

Quadro 2: Grupamentos de Gêneros.

AGRUPAMENTO DA ORDEM DO RELATAR – ligado ao domínio social da comunicação voltado à documentação e memorização das ações humanas, exigindo uma apresentação pelo discurso de experiências vividas situadas no tempo (relatos de experiência vivida, diários íntimos, diários de viagem, notícias, biografias, relato histórico etc.);
AGRUPAMENTO DA ORDEM DO NARRAR – ligado ao domínio social da cultura literária ficcional, caracteriza-se pela mimesis da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil (contos de fadas, fábulas, lendas, ficção científica, narrativa de enigma, romance etc.);
AGRUPAMENTO DA ORDEM DO ARGUMENTAR – ligado ao domínio social da comunicação voltado à discussão de problemas sociais controversos, exige a sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição (diálogo argumentativo, carta de reclamação, debate regrado, editorial, ensaio argumentativo etc.);
AGRUPAMENTO DA ORDEM DO EXPOR - ligado ao domínio social da comunicação voltado à transmissão e construção de saberes, exige a apresentação textual de diferentes formas dos saberes (texto expositivo, conferências, seminários, resenhas, artigos etc.);
AGRUPAMENTO DA ORDEM DO DESCREVER AÇÕES- ligado ao domínio social da comunicação votado às instruções e prescrições, exige a regulação mútua de comportamentos (instruções de uso, instruções de montagem, receitas, regulamentos, regras de jogo etc.).

Royo (1999) ainda enfatiza que as abordagens destes gêneros devem variar de acordo com o grau de profundidade dos mesmos. Desta forma, garantem-se construções cada vez mais complexas de linguagem, num processo de ensino em espiral, que tomaria a complexificação como dinâmica para a “progressão didática”. Para isto, segundo a autora, seriam necessários dois procedimentos: primeiro, uma descrição enunciativa, ainda que provisória, dos gêneros em questão (objetos do ensino-aprendizagem) e, segundo, ter uma certa clareza, também provisória, do desenvolvimento real (DR) dos aprendizes na construção destes gêneros.

Além de organizar uma progressão didática por grupamentos através de gêneros e em forma de espiral, cada gênero, presente nesta progressão, também pode ser trabalhado através de Sequência Didática (SD) e/ou Projetos de Letramento (PL). A SD refere-se a “um conjunto de atividades planejadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero tex-

tual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 97). Sua finalidade é a de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. Já o PL, é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas). Os projetos de Letramento requerem, portanto, textos de circulação real, trazidos para a sala de aula para subsidiar ações que serão realizadas fora do ambiente escolar, e não textos didatizados em função de um conceito pré-selecionado para determinada série.

Outra diferença entre estas duas formas de trabalhar com gêneros consiste na maneira de executá-las. Nas SD, há uma apresentação da situação, é realizada (1) a produção inicial, que fornece suporte para o planejamento dos (2) módulos de ensino (utilizados quantos forem necessários), e (3) produção final. Porém, antes da elaboração da SD, é preciso construir o modelo didático do gênero a ser trabalhado. No PL, há aberturas para mudanças no percurso, e flexibilidade das etapas de trabalho. Os aproveitamentos de oportunidades são características também muito importantes para essa prática, marcadas por incertezas, soluções provisórias e variáveis e conteúdos definidos no decorrer do processo.

Na teoria da LSF, a noção de gênero é mobilizada via noção de contexto de cultura. Os textos são vistos como uma unidade semântica produzida pela articulação entre palavras utilizadas na língua, sendo que essa articulação é concebida como a realização da gramática. Porém, a unidade semântica produzida é a configuração do que Halliday denomina de contexto de situação (SILVA, 2006 [2010], p. 182). Este contexto é recuperável na materialidade linguística através do conceito semântico de registro, que é composto pelas variáveis de campo, relações e modo (EGGINS, 2004, p. 30).

Entendendo campo como o que está acontecendo no momento, relações referindo-se a quem são os participantes e seus papéis, e o modo, descrito pelo canal utilizado para veicular o texto, auxiliando a determinar, a partir do contexto e da experiência, como a interação ocorrerá. Sendo estas três categorias relacionadas a três funções da linguagem: experiencial, interpessoal e textual. A função experiencial é realizada através do sistema de transitividade da língua. É responsável pela significação do processo instaurado pelas formas verbais, dos participantes envolvidos, através das formas nominais, e das circunstâncias em que o processo ocorre, através das formas adverbiais. A função interpessoal é

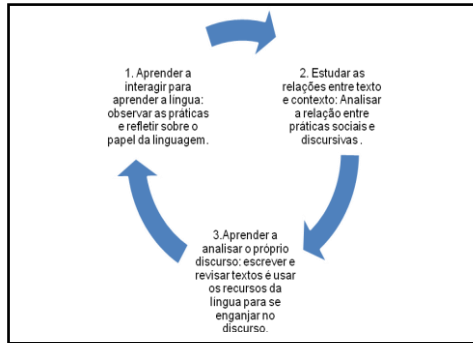
realizada através dos tipos de frases, sistema de modo verbal e modalização linguística. Expressa a relação dos participantes em relação ao assunto abordado. A função textual é realizada através do sistema de tema. É responsável pela organização da informação em sentenças e na totalidade do texto (SILVA, 2006 [2010]).

Seguindo a teoria da LSF, Motta-Roth (2011) argumenta que esta pode ser utilizada tanto para análise quanto para ensino de produção textual, utilizando atividades em conexão com as três dimensões de contexto (campo, relação e modo) e suas respectivas metafunções (experiential, interpessoal e textual). De acordo com a autora, os “princípios da LSF oferecem importantes subsídios para o desenvolvimento da percepção do aluno sobre as relações entre texto e contexto, e também para a elaboração de material didático de produção textual” (p. 830). Sendo, as relações entre contexto e texto expressas pela interação entre tradições culturais e uma dada situação de produção textual, em que se determinam forma e conteúdo de um texto, para entender e analisar os textos de um gênero sugere-se (adaptação de Motta-Roth (1999, p. 831-2; 2011, p. 166):

1. Identificar o problema, o contexto social, a atividade ou interação humana que se quer estudar (ao invés de identificar no texto a linguagem que se quer estudar – texto como pretexto). Antes, o aluno deve refletir sobre o contexto, as condições sob as quais os textos são produzidos e consumidos (o ambiente social em que a língua escrita desempenha a função);
2. Identificar que textos estão associados ao problema, que linguagem perpassa esse contexto social e medeia essa atividade ou interação humana que se quer estudar (ao invés de identificar que problema ou contexto social está associado àquela linguagem);
3. Situar o gênero em um contexto de situação e no contexto da instituição/de cultura para perceber sua função (HALLIDAY, 1994). Deve-se observar as atividades, os papéis e as relações sociais mediadas pela linguagem.
4. Identificar padrões ou tendências de estrutura, de elementos linguísticos, de conteúdo ideacional, de discurso. Analisar a relação entre práticas sociais e discursivas, tornando possível prever como a linguagem se articula apropriadamente no contexto.

Segundo a autora, como mencionado anteriormente, a LSF também pode ser aplicada para produção textual e não somente a análise da linguagem. Para tanto, atividades podem ser pensadas através do ciclo de produção textual:





De acordo com os passos propostos por Motta Roth, primeiro devem-se observar as práticas (gêneros) e refletir sobre o papel da linguagem nos contextos (de situação e de cultura: campo, relação e modo); segundo analisar a produção textual propriamente dita (escolha do tema, do objetivo, do estilo e o público alvo, relacionando o texto com o contexto: forma, conteúdo, função) e terceiro, ao revisar o texto, deve-se analisar o discurso, produzir textos adequados quanto ao conteúdo (metafunção: Ideacional), a interação entre leitor e escritor (metafunção: Interpessoal), e a organização formal (metafunção: Textual).

Através do uso da teoria LSF, podemos guiar o aluno para vivenciar a produção textual como um exercício de autoria, de participação como produtor de texto em um grupo social. Podemos levá-los a fazer escolhas acerca do objetivo da escrita, do conteúdo e do estilo, bem como do público alvo, com base na cultura do grupo social a quem o texto destina (MOTTA-ROTH, 2006, p. 831).

## **7. Conclusão**

Como visto ao longo deste artigo, muito ainda precisa ser feito quanto ao uso do gênero atrelado ao ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional, principalmente, sobre a articulação entre gênero, contexto e percepções de como a língua funciona. Sendo os textos vistos como realizações de modelos de ação social, há a necessidade de articularmos o estudo da língua, do texto e do gênero, objetivando desenvolver a prática da reflexão sobre a língua. O estudo de gêneros textuais implica, portan-

to, “na ampliação da compreensão da interface sociocultural da linguagem” (MEURER, 2011, p. 194).

Nota-se que há a necessidade de articular noções da linguagem e gênero, articular saberes escolares orientados por saberes acadêmicos, levar para o ensino o estudo da linguagem de forma mais real, contextualizada. Observou-se que o material analisado neste trabalho apresenta uma grande e variada diversidade de gêneros textuais, mas estes não são organizados numa progressão curricular de modo a favorecer a apropriação de suas características e compreender seus usos sociais. Há uma desconsideração dos aspectos comunicativos e interacionais, o que resulta em mais preocupação com a forma do texto do que com sua função. O gênero é concebido e usado para o ensino de aspectos gramaticais e lexicais.

Embora haja a articulação do termo gênero textual nos PCNEM e PCN+, na prática, os diferentes gêneros acabam sendo reduzidos à leitura e interpretação de texto. Os textos são utilizados como pretexto para apresentação e uso da gramática. O trabalho com gêneros viabiliza a aquisição de habilidades e competências, pois são modelos ou formas de interação na sociedade (SILVA, 2006 [2010]). De acordo com Rojo (1999), falta uma análise mais detalhada e consistente acerca dos gêneros do discurso e de suas propriedades linguístico-discursivas; seja para formar educadores, para elaborar planos de escola ou progressões didático-curriculares.

Para finalizar, se entendermos que, ao articularmos o conceito de gênero e ensino, possibilitamos aos nossos alunos, produtores e leitores, uma melhor relação com os textos, pois, ao compreenderem como utilizar um texto pertencente a determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão agir com a linguagem de forma mais eficaz.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC; SEMT, 2000.

BRASIL. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Adicionais para o ensino Médio*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2006.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. de Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1996 [2003].

CANAGARAJAH, A. S. TESOL at forty: what are the issues? *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 9-34, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sociodiscursivo. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DONINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. *Ensino de Língua Inglesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. Londres/Nova York: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Londres/Nova York: Longman, 1989.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional. *Matraga*, v. 16, n. 24, p. 13-47, jan-jun, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. Spoken and written modes of meaning. In Rosalind Horowitz; S. Jay Samuels (Eds.). *Comprehending Oral and Written Language*. San Diego, CA: Academic Press, 1987.

KERN, R. *Literacy and Language Teaching*. Oxford: OUP, 2000.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: BRITO, K. S.; GAYDECZKA, B.; KARWOSKI, A. M. *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MCCARTHY, M.; CARTER, R. *Language as Discourse: perspectives for language teaching*. London: Longman, 1994.

MEURER, J. L. Integrando Estudos de gêneros Textuais ao contexto de Cultura. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

MEURER, J. L. O conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da linguagem. In: FORTKAMP, M. B.; TOMITCH, L. M. B. (Orgs.). *Aspectos da linguística aplicada*. Estudos em homenagem ao Professor Hilário I. Bohn. Florianópolis: Insular, 2002a.

MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs). *Gêneros Textuais: Reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 154-73

ROJO, R. H. R. Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental: circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento. Projeto de Pesquisa Aplicada sobre a melhoria do Ensino Público de São Paulo (MEC/FAPESP). *Relatório Final*. São Paulo: FAPESP, 1999.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e Escritos*. Trad. e organ. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, BERNARD; DOLZ, J. *Gêneros oraís e escritos na escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1994 [2004].

SILVA, W. R. Articulações entre Gramática, texto e Gênero em Sequências de Exercícios Didáticos. In: SIGNORI, I. (Org.). *Gêneros Catalisadores: letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006 [2010].