

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS MODERNAS

VALMIZ REGINA HOARDTH HENKEL

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ORIENTADO POR GÊNEROS DO
DISCURSO: implicações e proposta de material didático para o Ensino Médio

Porto Alegre

2009

VALMIZ REGINA HOARDTH HENKEL

O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ORIENTADO POR GÊNEROS DO
DISCURSO: implicações e proposta de material didático para o Ensino Médio

Monografia apresentada à Universidade
Federal do Rio Grande do Sul como requisito
parcial para a obtenção do título de Licenciado
em Letras

Orientadora:
Prof^ª. Dra. Margarete Schlatter

Porto Alegre

2009

AGRADECIMENTOS

Ao chegar ao final do curso de Letras não poderia deixar de olhar para trás para agradecer a todos que fizeram parte desta conquista comigo. Primeiramente agradecer aos meus pais que, nas palavras de Paulo Freire, me ensinaram a ler o mundo. Ao meu pai, professor Valmor, por todas as histórias que contava, o que talvez tenha sido o motivo que me fez escolher as Letras, por ter me influenciado positivamente a amar os livros e os estudos. À minha mãe Thaiz, “devoradora de livros”, outra fonte inspiradora para a minha paixão pelos livros e pela leitura. A ambos por serem meus exemplos e pelo apoio constante em todos os momentos de minha vida.

Agradeço ao meu marido Leandro, por ser o grande incentivador de tudo em minha vida e meu parceiro em todos os momentos; por sua amizade, carinho, amor e principalmente paciência nos momentos de crise no final do curso.

Agradeço às amigas Maria das Neves e Patrícia por terem me oferecido a primeira oportunidade como professora de inglês e por continuarem sempre acreditando no meu trabalho. Também agradeço aos meus alunos que são meus melhores mestres para meu eterno aprendizado.

Meus agradecimentos não poderiam deixar de ser proferidos aos professores do Instituto de Letras por me transmitirem todo o conhecimento que hoje carrego comigo e toda a vontade de sempre querer saber mais. Agradeço em especial a minha orientadora, Margarete Schlatter, não só pela boa vontade e dedicação ao me orientar neste trabalho, mas também por ter aberto as portas para que eu vivesse a experiência maravilhosa de ensinar português para estrangeiros; agradeço também ao Professor Mathias Schaff, por ser alguém que admiro muito; à Professora June Campos, por ser mais que uma professora, mas uma amiga; à Professora Márcia Velho, pelas aulas maravilhosas de sintaxe da língua inglesa, que eu tanto queria aprender. E a todos os outros que já tenham sido meus mestres nesta caminhada e com os quais, com certeza, adquiri muito conhecimento.

Agradeço mesmo àqueles que já não fazem parte da minha vida por um motivo ou outro, mas que para sempre vou lembrar pela força desde a época tortuosa do vestibular, por emprestar um livro, dar uma carona nos dias das provas, pelos que torceram por mim, choraram comigo quando não fui bem sucedida, mas que não deixaram de acreditar e dar força para que eu não desistisse. Enfim, agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para que eu tenha chegado até aqui hoje.

“(...) para que a afirmação ‘quem sabe, ensina a quem não sabe’ se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora.”

Paulo Freire

RESUMO

O objetivo deste trabalho é propor a elaboração de uma sequência didática para aulas de língua inglesa no Ensino Médio baseado no uso de gêneros do discurso visando o letramento e ampliando a participação social do aluno. Fazemos uma breve exposição da teoria de gêneros do discurso dentro de uma perspectiva sócio-interacionista embasada em Bakhtin (2000), Dolz & Schneuwly (2005), Marcuschi (2005) entre outros teóricos e a seguir o material didático é apresentado com uma descrição de suas tarefas.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira. Escola pública. Gêneros do Discurso.

QUADROS

Quadro 1: Distinção entre tipos e gêneros textuais.	12
Quadro 2: Agrupamento dos gêneros do discurso e suas finalidades sociais.	15

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 O ENSINO DE GÊNEROS DO DISCURSO NA DISCIPLINA DE LINGUA ESTRANGEIRA	9
2.1 O Conceito de Gêneros do Discurso	10
2.2 O Ensino de Gêneros do Discurso e Letramento	12
2.3 Materiais Didáticos para Ensino de LE através de Gêneros do Discurso	16
3 A ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	17
3.1 Definição do Tema e Seleção de Texto	17
3.2 As Tarefas	18
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA “CAMPANHAS SOCIAIS”	20
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	28
REFERÊNCIAS	29

1 INTRODUÇÃO

Durante o curso de Letras uma das questões frequentemente levantadas por mim e meus colegas era se seria possível colocar em prática as propostas acadêmicas para o ensino de língua estrangeira em escolas públicas. Durante os anos em que lecionei, atuei apenas em cursos livres de língua inglesa, um contexto muito diferente do que conhecemos nas observações para as disciplinas de Estágio em Língua Inglesa. Os relatos sempre apontavam para aulas que seguissem um modelo tradicional do ensino da língua em que o ensino da gramática era priorizado. No contexto acadêmico, por outro lado, a proposta era o letramento como objetivo de ensino de língua estrangeira na escola (doravante LE), uma formação que privilegiasse a participação em situações em que o conhecimento da LE é necessário no próprio contexto dos alunos.

Pensando nisto e com base em outros estudos nessa linha (ver, por exemplo: Bortolini, 2006; Goulart, 2006, Silva 2008, Silveira, 2008 e Yan 2008), neste trabalho proponho uma unidade de ensino de inglês como língua estrangeira baseada no uso de gêneros do discurso, com base em Bakhtin (2000), Dolz & Schneuwly (2005), Marcuschi (2005), para quem a linguagem é agente construtor de conhecimento e, portanto, transformador da atividade humana no mundo.

A partir da leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM)¹, que defendem que o ensino de língua estrangeira na escola vai além de apreender as estruturas gramaticais da língua, busco desenvolver tarefas para serem aplicadas em sala de aula de Ensino Médio em escolas públicas centrando no desenvolvimento da cidadania e na inclusão desses alunos em sua sociedade de forma crítica.

Através deste trabalho, pretendo contribuir para que professores e futuros professores possam refletir sobre a atual situação do ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas para que também criem materiais que priorizem o desenvolvimento do letramento.

¹ Os referenciais curriculares (Schlatter e Garcez, 2009) recentemente lançados pela Secretaria de Educação (SEC-RS), avançam a proposta de ensino de LE através de gêneros do discurso apresentando orientações e uma amostra de unidades didáticas de espanhol e inglês para os diferentes níveis de ensino da Educação Básica. Este trabalho não fará referências detalhadas aos Referenciais, pois foi escrito antes de sua publicação, mas saliento a necessidade de sua leitura para o aprofundamento da discussão e para outros exemplos de aulas com base nesta proposta.

Após contextualizar o ensino de língua estrangeira em escolas públicas na seção a seguir, apresento a noção de gêneros do discurso, explicitando o conceito na perspectiva bakhtiniana e discuto os estudos sobre gêneros no ensino de língua estrangeira.

A discussão feita até este ponto do trabalho servirá de embasamento para a proposta do material didático criado. Na seção intitulada metodologia, apresento os objetivos das tarefas, o público alvo, a definição do tema e os critérios para seleção do material e elaboração das atividades. Na quarta seção faço a análise desse material didático, descrevendo e analisando as tarefas desenvolvidas.

Concluo este trabalho apresentando algumas reflexões a respeito das possíveis implicações deste material para o contexto de ensino de língua estrangeira na escola pública e da necessidade de que se prossiga com o estudo e pesquisa envolvendo o uso de gêneros do discurso nas aulas de LE.

2 O ENSINO DE GÊNEROS DO DISCURSO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA²

Através de minhas observações em aulas de LE em escolas públicas³ pude perceber que o foco dessas aulas está sobre as estruturas gramaticais que, na maioria dos casos, são tratadas de forma descontextualizada com exercícios de preencher lacunas, por exemplo, ou em textos usados como pretexto para a apreensão da estrutura linguística selecionada para aquela atividade.

Chiaretti (1994, p.170), após investigar materiais didáticos usados em aulas de LE, constata que os diálogos ali inseridos não recebem um tratamento voltado para o uso autêntico e provável de ser ouvido ou lido fora do contexto de um livro didático e que a base para elaboração desses materiais continua sendo a gramatical. De acordo com Moura Neves (2003), ninguém precisa estudar primeiro a gramática para depois ser falante de sua língua segundo a autora “a ativação natural da gramática da língua é a simples e exata medida da ligação entre esquemas cognitivos e capacidade de enunciação (que envolve capacidade linguística e social).” (p. 125)

O ensino centrado prioritariamente em estruturas gramaticais contradiz os objetivos educacionais expressos pelos PCN e OCEM, que veem no ensino de uma LE muitas outras finalidades além do ensino do sistema linguístico:

A contribuição de uma aprendizagem de Línguas Estrangeiras, além de qualquer instrumentação linguística, está em:

- estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria, ou seja, fazer com que ele entenda que há uma heterogeneidade no uso de qualquer linguagem, heterogeneidade esta contextual, social, cultural e histórica. Com isso, é importante fazer com que o aluno entenda que, em determinados contextos (formais, informais, oficiais, religiosos, orais, escritos, etc.), em determinados momentos históricos (no passado longínquo, poucos anos atrás, no presente), em outras comunidades (em seu próprio bairro, em sua própria cidade, em seu país, como em outros países), pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes;

² De acordo com os Referenciais por o inglês e espanhol constituírem patrimônios relevantes para a formação do cidadão e por fazerem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea, são consideradas línguas adicionais e não estrangeiras. (Referenciais Curriculares, vol. 1, p. 128)

³ Foram observadas trinta hora-aula de língua inglesa em três diferentes escolas de Porto Alegre e, além disso, as mesmas questões foram apontadas por meus colegas que também observaram a mesma carga horária em outras escolas.

- fazer com que o aprendiz entenda, com isso, que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem. (Vale lembrar aqui que essas diferenças de linguagem não são individuais nem aleatórias, e sim sociais e contextualmente determinadas; que não são fixas e estáveis, e podem mudar com o passar do tempo.);
- aguçar, assim, o nível de sensibilidade lingüística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de língua na comunicação cotidiana;
- desenvolver, com isso, a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem sucedidas no uso de uma língua estrangeira, enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos (sejam esses em sua própria comunidade, cidade, estado, país ou fora desses). (BRASIL, 2006, p. 92)

Além disso, Segundo Ellis (2005, p. 11) “Teachers also need to accept that it is *their* responsibility to ensure that their students are motivated and stay motivated.”⁴ (Grifos do autor). A motivação, entendida aqui como *entender a relevância do que está sendo feito em aula* é um elemento chave para a aprendizagem. Nas escolas públicas, motivar os alunos é um desafio para os professores de LE, e o uso descontextualizado da língua em análises gramaticais, como as que vêm sendo apresentadas nas escolas, torna essa tarefa quase impossível.

Entendo que uma forma de promover motivação em sala de aula e também estender o horizonte de comunicação dos alunos é através da prática da língua inglesa em diversos contextos de comunicação em que esses alunos poderão atuar na sua própria realidade, e isso pode ser feito focalizando gêneros do discurso, conceito que apresento a seguir.

2.1 O Conceito de Gêneros do Discurso

O termo gênero do discurso foi inicialmente utilizado para tratar da literatura. O objetivo era distinguir o lírico, o épico e o dramático. Mais tarde, com os estudos de Mikhail Bakhtin, filósofo russo, os estudos de gênero tomaram outro rumo e passaram a ser tratados por esse autor não mais somente como uma classificação específica de textos literários, mas para referir-se à relação entre o uso da linguagem e a sociedade, uma vez que para ele “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos

⁴O professor também precisa aceitar que é responsabilidade dele fazer com seus alunos sejam motivados e permaneçam motivados.

integrantes desse e daquele campo da atividade humana”. (BAKHTIN, 2000, p. 261-262). Segundo Bakhtin, “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais” (1929, p. 41) sendo assim, para esse filósofo, todas as atividades humanas vão ser representadas pelo uso da linguagem e a linguagem é utilizada em diferentes gêneros do discurso ou tipos relativamente estáveis de enunciados – o quais os falantes de determinada cultura serão capazes de reconhecer.

É a partir dos diversos gêneros do discurso que organizamos nossos textos, sejam eles orais ou escritos, de acordo com uma situação comunicativa específica, fazendo escolhas e nos engajando no gênero mais apropriado, marcando nosso lugar na sociedade. “Os gêneros do discurso organizam nossa fala [...] Aprendemos a moldar nossa fala às formas dos gêneros [...]”. (BAKHTIN 2000, p. 299)

Eles [os gêneros do discurso] se caracterizam por suas funções comunicativas e cognitivas e muito pouco por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais e por serem de difícil definição deve-se tratá-los por seus usos e peculiaridades sócio-pragmáticos, estas caracterizadas como práticas sócio-discursivas. No entanto não devemos desprezar o aspecto formal dos gêneros já que em alguns casos as formas determinarão o gênero, assim como em outros casos suas funções o determinarão ou, ainda, em outros o meio ou ambiente em que o texto aparece é que o determinará. (MARCUSCHI, 2005)

É preciso fazer aqui uma distinção entre gênero do discurso e tipologia textual já que, como observa Brait (2005, p. 16) ao longo do texto que compõe os PCN, há uma mescla entre ambos os conceitos. Segundo Lins (2007, p. 4), “Os tipos textuais designam uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição. [...] abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.” Já os gêneros discursivos ou gêneros do discurso são, segundo Marcuschi (2005, p. 43): “[...] um texto concretamente realizado dentro de um contexto histórico e social, com parâmetros de natureza pragmática e discursiva que são definidos socialmente.” Os gêneros discursivos podem ser orais e escritos, por exemplo: carta pessoal, anúncio publicitário, cardápio, notícia de jornal, horóscopo, e-mail, piada, bula de remédio, canção, etc. São manifestações que tem propósitos sociais e interlocutores distintos e se atualizam em cada nova situação de comunicação, com base em características historicamente construídas que serão novamente atualizadas com adequações construídas em conjunto pelos interlocutores envolvidos.

Para que esta distinção possa ser melhor visualizada segue quadro explicativo segundo Marcuschi (2002, p. 22):

Quadro 1: Distinção entre tipos e gêneros textuais.

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS ⁵
1. Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	1. Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas.
2. Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos.	2. Constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
3. Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.	3. Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
4. Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4. Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais, etc.

(MARCUSCHI, 2002, p. 22)

2.2 O Ensino de Gêneros do Discurso e Letramento

Com as demandas sociais sobre o uso das habilidades de leitura e escrita se fez necessário pensar sobre as diferenças entre ser alfabetizado e letrado, pois hoje em dia não se exige que um cidadão apenas leia e escreva tendo o conhecimento do código linguístico, mas também que este indivíduo saiba como usar este conhecimento. Assim é que aparece o termo letramento para que se diferenciem as duas coisas.⁶

Soares (2006, p.36) explica o conceito de letramento em oposição à palavra alfabetização: “alfabetizado é aquele indivíduo que aprendeu a ler e escrever, mas não

⁵ Há distinção entre os termos gênero textual e gênero do discurso, uma vez que o primeiro é visto como o produto e o segundo é entendido como todo o contexto de produção e de recepção que vai resultar no texto (Rojo, 2005). Para este trabalho opto pelo termo gêneros do discurso, mas utilizarei gêneros textuais sempre que o autor citado o utilizar.

⁶ O termo Letramento é usado no Brasil pela primeira vez por Kato (1986), segundo Kleiman (1995).

necessariamente usa seu conhecimento para agir na sociedade, em seu contexto social.” A autora afirma que mesmo um analfabeto pode ser de alguma forma letrado, contanto que saiba agir em um evento de letramento, isto é, que seja capaz de agir em circunstâncias sociais em que a língua escrita é presumida na interação. De acordo com a autora, uma criança que ainda não sabe ler mas que já participa de situações em que a linguagem escrita se faz presente tem uma ideia do que seja o código escrito, está familiarizada e rodeada por ele: “Há assim uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado daquele que sabe ler e escrever, ser letrado.” (SOARES, 2006, p.36)

Schlatter (2009) propõe que para desenvolver uma prática pedagógica baseada no letramento é possível se valer do uso de gêneros discursivos. De acordo com Schlatter (2009, p. 12), “na prática cotidiana de sala de aula, entendo que uma forma de promover um ensino que vise ao letramento seja através de tarefas pedagógicas com base na unidade gênero discursivo [...]”. Segundo Pereira (2007, p. 15): “Procurar reconhecer o papel da interação e das práticas sociais na compreensão da linguagem em uso fez não apenas se discutir a importância dos gêneros em nossa vida social como sua integração nas práticas escolares de letramento.” Essa também é a articulação dos PCN que propõem trabalhar com textos variados para que se promova o uso de linguagem oral e escrita.

A análise de textos de diferentes gêneros (slogans, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, 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 moldado por variáveis socioculturais. (BRASIL, 1999, p.96)

Além disso, este documento também afirma que o uso de diferentes textos faz com que os alunos possam aprender a diferenciar linguagem formal e informal e também os diferentes modos de se comunicar (BRASIL, 1999, p.106). O estudo de gêneros variados também é importante para que os alunos conheçam diferentes padrões discursivos, como diferenciá-los, compará-los e contrastá-los. Ao reconhecer suas estruturas e características, os alunos tornam-se aptos a relacioná-los, entendendo sua função social e importância, ou seja, através do estudo de gêneros discursivos, é possível levar os alunos a fazer relações entre o texto e a realidade e a pensar de forma crítica a respeito do que veem.

No contexto comunicativo e social que configura o texto a ser trabalhado, o estudo de estruturas gramaticais deve ser uma preocupação secundária, o que não significa excluir todo o tipo de análise estrutural da língua. Essa atitude é corroborada pelo que dizem os PCN:

O professor do ensino médio deve ter clareza quanto ao fato de que o objetivo final do curso não é o ensino da gramática e dos cânones da norma culta do idioma. O domínio da estrutura linguística envolve, todavia, o conhecimento gramatical como suporte estratégico para a leitura e interpretação e produção de textos. (BRASIL, 1999, p. 104)

Ao trabalharmos com um gênero discursivo, podemos identificar determinados recursos léxico-gramaticais e qual estrutura é usada para sua composição dependendo do gênero em foco. Esse reconhecimento estrutural pode servir como subsídio para a leitura e interpretação ou para uma produção escrita. Deste modo, o aluno poderá praticar as estruturas linguísticas envolvidos nos gêneros trabalhados de maneira não tradicional, pois, como aponta Faraco (2006, p. 25), “Só existe sentido em estudar gramática se esses conteúdos estão claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se eles tem efetiva relevância funcional.” Nesse sentido, conforme diz Hedge (2000, p. 57), a língua se torna um meio para um fim, isto é, o foco passa a ser no significado e não na forma.

Em busca de um ensino que priorize o sentido ao invés de exclusivamente a forma, entendo que, ao fazermos os alunos lidarem com diferentes gênero do discurso, eles terão oportunidade para aprender mais do que as formas linguísticas, eles serão desafiados a realizar linguisticamente objetivos específicos que situações sociais particulares demandam dos falantes. Concordamos com Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 14) ao dizerem que podemos considerar como bem-sucedidos os falantes que se envolvem em atividades de aprendizagem e que são capazes de interagir cada vez mais em diferentes práticas sociais. Por isso a importância do trabalho com gêneros no ensino de línguas, pois os alunos terão oportunidade para agir linguisticamente em situações comunicacionais em que estiverem envolvidos.

Para Schnewly e Dolz (2004, p. 120-121), ao utilizarmos os gêneros do discurso na escola, para fins didáticos, esses gêneros devem ser “agrupados de forma que correspondam às finalidades sociais atribuídas ao ensino, cobrindo os domínios essenciais de comunicação escrita e oral em nossa sociedade (...) [e que] sejam relativamente homogêneos quanto à capacidade de linguagem implicadas no domínio dos gêneros agrupados.” Esses autores apresentam uma tabela de agrupamentos seguindo tais critérios:

Quadro 2: Agrupamento dos gêneros do discurso e suas finalidades sociais.

Domínios sociais de comunicação	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Cultura literária ficcional	NARRAR <i>Mimeses</i> da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho <i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamento	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

(SCHNEWLY E DOLZ, 2004, p. 120-121)

É importante destacar que Schnewly e Dolz (2004) salientam que os agrupamentos não são fechados em si mesmos. Os agrupamentos aqui apresentam protótipos de gêneros pertencentes a eles. Segundo Marcuschi (2005):

Eles [os gêneros] não são classificáveis como formas puras nem podem ser catalogados de maneira rígida. Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional (MARCUSCHI, 2005, p.19).

2.3 Materiais Didáticos para Ensino de LE através de Gêneros do Discurso

Nos últimos anos os estudos sobre o uso de gêneros do discurso no ensino de línguas estrangeiras, ou segunda língua, desenvolveram algumas propostas de materiais didáticos. Entre eles, destaco os trabalhos de Yan (2008), que desenvolve uma sequência didática para o ensino de português para falantes de outras línguas, propondo que a comunicação se desenvolva a partir de um tema de interesse de alunos chineses que virão estudar em Porto Alegre. A autora discute a proposta apresentando uma unidade modelo sobre o tema moradia. Os trabalhos de Goulart (2006), Silveira (2008) e Silva (2008) que propõem materiais didáticos para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira no ensino médio e também discutem unidades didáticas elaboradas com base em gêneros do discurso.

O que estes estudos apontam é que o ensino orientado por gêneros do discurso, e não por tipos textuais, além de gerar motivação em aula, é um importante meio para promover o uso da linguagem em diversos contextos discursivos uma vez que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. Também é importante um trabalho com gêneros variados para que os alunos sejam capazes de diferenciar, comparar e contrastar suas estruturas fazendo, assim, relações entre a língua escrita e a língua falada refletindo criticamente sobre a relação desses gêneros com os usos da linguagem no cotidiano (tanto na língua portuguesa como na LE).

Inspirada nesses trabalhos e visando a colocação dessas idéias em prática no ensino - especialmente o ensino público - é que elaboramos uma nova sequência didática orientada por gêneros do discurso, a qual apresento nos capítulos a seguir.

3 A ELABORAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Este trabalho tem o objetivo de propor uma unidade de ensino de inglês LE para o ensino médio. Seguindo a sugestão de Schlatter (2009), o material didático elaborado é organizado a partir do gênero discursivo “campanha social”, através do qual tem-se o objetivo de refletir sobre cidadania, um dos temas propostos pelos PCN e OCEM.

É preciso que se conheça a realidade dos alunos de cada grupo para escolher os gêneros textuais a serem trabalhados. Dessa forma podemos partir de textos da realidade desses alunos para textos ainda desconhecidos por eles e, então, definir os objetivos que se deseja atingir com as tarefas pedagógicas.

No caso do presente trabalho, a proposta de tarefa se direciona a um público hipotético, mas que é representativo dos contextos por mim observados durante o estágio:

- * alunos de 2º ou 3º ano do ensino médio;
- * faixa etária entre 16 e 20 anos;
- * escola pública de classe média-baixa;
- * número de alunos, de acordo com a realidade atual das escolas públicas, em torno de 30 a 50 alunos;
- * pouco conhecimento da língua-alvo: alunos iniciantes.

3.1 Definição do Tema e Seleção de Texto

O tema escolhido para a elaboração deste material – campanhas sociais – foi selecionado com base nos PCN e OCEM.

Cabe à escola incentivar nos alunos uma atitude vigilante e crítica diante dos diversos contextos, como forma de exercitar a cidadania. Projetos em que os alunos atuem, internamente, em prol da escola ou, fora dela, a favor da comunidade são formas concretas desse exercício. Para tanto, os alunos precisam conhecer seus direitos e se conscientizar de seus deveres, seja como alunos, seja como cidadãos. (BRASIL, 1999, p. 64)

Formar cidadãos é um dos objetivos da escola e por muito tempo tem-se perguntado como isso pode ser concretizado. Este trabalho é, portanto, fruto dessas reflexões e seu tema foi definido com base na crença de que é possível ensinar LE e ao mesmo tempo promover a inserção dos alunos em práticas de letramento que os levem a uma participação social e uma reflexão sobre o conceito de cidadania.

O material selecionado para a proposta de tarefa envolve texto impresso, web site e vídeo. Todos eles são materiais autênticos, o que proporciona um trabalho não desvinculado de seu contexto discursivo. Sendo assim, a língua será trabalhada a partir do seu contexto de uso.

Os materiais também foram escolhidos visando uma maior diversidade de suporte para que, assim, os alunos trabalhem não apenas com a habilidade de leitura de textos mas também de hipertextos (através da internet) e com a compreensão oral e visual (através dos vídeos).

3.2 As Tarefas

As tarefas da unidade proposta foram elaboradas de forma que o aprendiz tenha acesso ao gênero textual selecionado através de reflexão, inferências, discussão do tópico, embora essas discussões não ocorram na LE. As tarefas de leitura incluem orientações para a pré-leitura, para preparar os alunos tanto para a ativação de seu conhecimento prévio sobre o assunto quanto para a compreensão de estruturas linguísticas contidas nesses textos. Os vídeos são usados tanto para interpretação visual como compreensão auditiva. A tarefa de leitura hipertextual (site de uma das organizações não-governamentais) tem o objetivo de motivar os alunos a procurarem saber mais sobre o assunto na internet, como forma de propiciar também o letramento digital.

Como afirma Hadley (2001, p. 97), uma das fontes atuais de material para instrução em sala de aula é a internet onde tanto os alunos como os professores podem acessar uma gama enorme de materiais autênticos na língua em questão. A autora afirma que os educadores de LE devem promover uma consciência intercultural e, para isso, nada melhor que a internet, que possibilita o acesso a uma diversidade enorme de textos de diferentes fontes e culturas.

Outros autores também vem ressaltando a importância do uso da internet em sala de aula:

É inegável que a Internet tem influenciado, em grande escala, as relações humanas e a comunicação de modo geral. Nesse sentido, a leitura e a escrita se adaptam ao novo meio, exigindo dos usuários deste “ciberespaço” novas habilidades, um novo tipo de letramento, para além de saber ler e escrever. (WISSMANN, 2003, p. 3-4)

Outro motivo para a elaboração dessa tarefa foi possibilitar aos alunos o contato direto com diferentes textos, deixando de ser apenas texto trazido pelo professor, para fins didáticos, e passando a ser um texto autêntico com todos os seus hipertextos funcionando. Acredito que os alunos sintam-se mais motivados e entrem de forma mais efetiva nas discussões por poderem usar a língua em contextos autênticos.

As instruções das tarefas foram elaboradas em português já que as discussões serão desenvolvidas nesta língua, considerando que o foco deste material está na compreensão e não na produção.

No próximo capítulo, apresento a unidade elaborada e analiso o objetivo das tarefas que a compõem.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA “CAMPANHAS SOCIAIS”

Este material faz parte de uma sequência didática que envolve os alunos em uma produção de campanha social para ser veiculada na escola. O desenvolvimento dessa sequência inclui tarefas com base em campanhas de duas organizações não-governamentais reconhecidas mundialmente, *Amnesty International* e *Mothers Against Drunk Driving* (MAAD). A sequência está dividida em cinco etapas: Discussão Preliminar, Campanha 1 - *Amnesty International*, Campanha 2 - *MADD*, Reconhecimento do Gênero Textual e Produção de uma Campanha.

Após trabalhar as quatro primeiras etapas, espera-se que os alunos tenham aprendido sobre o gênero “campanha social”, sua circulação social e construção composicional para que possam realizar sua produção de forma efetiva na quinta etapa. A seguir apresento a sequência completa e, logo após, a análise de cada uma das tarefas.

CAMPANHAS SOCIAIS

DISCUSSÃO PRELIMINAR

- ⊙ O que você sabe sobre organizações não governamentais?
- ⊙ Quais causas são geralmente defendidas?
- ⊙ Cite algumas organizações que você conhece.
- ⊙ Você e sua família já se envolveram em alguma delas ou você conhece alguém já tenha participado?
- ⊙ Dentre as campanhas feitas por essas organizações, quais você acredita serem mais importantes? Em quais você gostaria de participar?
- ⊙ Como essas organizações ficam conhecidas? Através de que meio de comunicação?
- ⊙ De que forma elas conseguem a ajuda das pessoas?

CAMPANHA 1 – AMNESTY INTERNATIONAL

TAREFA 1

Antes da leitura do texto, selecione a melhor tradução para as expressões abaixo. Em seguida, leia o texto sobre *Amnesty International* e confira suas respostas de acordo com o contexto em que tais expressões estão inseridas.

WIDE RANGE OF ISSUES	Uma diversidade problemas	Questões muito difíceis
HUMAN RIGHTS ABUSES	Abusos aos direitos humanos	Humanos abusam de seus direitos
SUPPORTERS	Suportes	Defensores
IMPROVE HUMAN RIGHTS	Provar os direitos humanos	Melhorar os direitos humanos
WORLDWIDE MOVEMENT	Movimento mundial	Movimento da internet
HOPE FOR A BETTER WORLD	Esperar por uma boa palavra	Esperança por um mundo melhor
MEMBERS AND SUBSCRIBERS	Membros e assinantes	Membros e substitutos
MAKE A REAL DIFFERENCE	Fazer uma realidade diferente	Fazer uma verdadeira diferença

- ⊙ Com base nas expressões acima, você pode prever sobre que tipo de organização vamos ler?

TAREFA 2

Faça a leitura do texto abaixo para responder as perguntas que seguem.

1 O que é a *Amnesty International*?

2 Qual o trabalho que desenvolve?

3 A que os números 2.2 million e 150 se referem?

4 De acordo com o texto, como você pode ajudar a fazer a diferença?

**AMNESTY
INTERNATIONAL**



Amnesty International is a worldwide movement of people who campaign for internationally recognized human rights for all.

Our supporters are outraged by human rights abuses but inspired by hope for a better world - so we work to improve human rights through campaigning and international solidarity.

We have more than 2.2 million members and subscribers in more than 150 countries and regions and we coordinate this support to act for justice on a wide range of issues.

You can help make a real difference by becoming a member or supporter of Amnesty International.

Fonte: www.amnesty.org

TAREFA 3

Entre no site www.amnesty.org e descubra mais sobre essa organização tentando responder as perguntas:

- 1 Como você pode obter informações sobre causas que a *Amnesty* defende?
- 2 Quais são essas causas?
- 3 Dentre elas qual (ou quais) você gostaria de poder ajudar?
- 4 Tente descobrir mais sobre esta causa no site da *Amnesty* e discuta com seus colegas os problemas apontados pela organização para esta causa.
- 5 De que forma você acha que uma campanha para ajudar a *Amnesty* poderia ser divulgada além do site (jornal, revista, outdoor, televisão)? Por quê?

TAREFA 4

Você vai assistir a um vídeo da *Amnesty International*. Assista e responda as perguntas que seguem.

- 1 Qual foi a mensagem transmitida por este anúncio da *Amnesty*?
- 2 O que significa para você a frase final “*your signature is more powerful than you think*”?
- 3 Qual a relação desta frase com o vídeo?
- 4 O que mais chamou sua atenção neste vídeo?
- 5 Você acha que foi uma boa idéia de campanha para esta organização? O que você mudaria? Por quê?
- 6 Em sua opinião, como você acha que esta campanha dialoga com quem assiste a seu vídeo, como tenta convencê-lo?

CAMPANHA 2 – MADD

TAREFA 1

Você assistirá a uma campanha da MADD (Mothers Against Drunk Driving). Responda as questões abaixo antes de assisti-la. Então assista ao vídeo e confira se suas expectativas foram confirmadas.

- Ⓒ Pelo nome desta organização você pode prever de que tipo de campanha estaremos tratando?
- Ⓒ Este vídeo chama-se “*The wrong glasses*”. Do que você acha que este vídeo trata? Qual o significado desse título? O que a palavra *glasses* significa neste contexto?

TAREFA 2

Marque as opções que aparecem no vídeo para completar a frase “*with the wrong glasses...*”

- YOU CAN CRASH INTO ANOTHER CAR
- IT WOULD BE HARD TO TELL HOW FAST THIS TRAFFIC IS COMING AT YOU
- IT WOULD BE DIFFICULT TO DRIVE
- IT WOULD BE TOUGH TO TELL JUST WHAT LANE YOU ARE IN
- IT WOULD BE HARD TO JUDGE JUST HOW FAR IT IS FROM THE STOP SIGN
- IT WOULD BE EASY TO CAUSE AN ACCIDENT
- THIS INTERSECTION COULD BE ABSOLUTELY DEADLY
- THESE CHILDREN WOULD BE DEAD

TAREFA 3

Discuta com seus colegas os tópicos a seguir:

- Ⓒ Qual foi o sentido de “glasses” que você inferiu enquanto assistia ao vídeo? Você mudou sua interpretação? Em que momento?
- Ⓒ Com quais afirmações desta campanha você concorda/discorda? Por quê?
- Ⓒ O que você mudaria no vídeo para uma campanha semelhante no Brasil?

RECONHECIMENTO DO GÊNERO DO DISCURSO

- ⊙ Qual a semelhança entre as duas campanhas assistidas?
- ⊙ Que elementos fazem com que possamos reconhecer esses vídeos como campanhas sociais?
- ⊙ De qual campanha você gostou mais? Por quê?
- ⊙ Quais recursos utilizados nessas campanhas que chamou mais a sua atenção?

PRODUÇÃO DE UMA CAMPANHA EM GRUPOS

- 1 Após assistir a ambos os vídeos de campanhas diferentes, escolha com um grupo uma das causas para criar uma campanha na sua escola.
- 2 Crie um ou mais slogans em inglês que representem a forma de combater esse problema.
- 3 Inclua gravuras, desenhos, ou outros recursos para acompanhar o slogan. Apresente as campanhas aos colegas com vistas a reformulação com base na análise dos colegas.
- 4 Após as reformulações, divulgue a campanha na escola.

As perguntas iniciais da primeira etapa tem por objetivo promover uma discussão preliminar para ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero e o tema que vão ser trabalhados, preparando-os para a leitura e a discussão do assunto que segue. Nesse momento alunos e professor poderão interagir para construir o conhecimento do tema trocando informações que serão úteis para o desenvolvimento de toda a unidade. Nesta etapa, as questões serão respondidas em forma de discussão em pequenos grupos para que, logo após, possamos discutir no grande grupo e compartilhar as idéias, questões e dúvidas levantadas.

A etapa dois trata da primeira campanha, da organização que defende os direitos humanos – *Amnesty International*. Esta etapa está dividida em quatro tarefas. A primeira tarefa foi elaborada como atividade preparatória para que os alunos possam trabalhar com o vocabulário necessário para a compreensão do texto sobre essa organização. Os alunos ainda são incentivados a levantar hipóteses sobre o tipo de organização governamental sobre a qual vão ler. Aqui o professor poderá também discutir o nome da ONG ampliando as hipóteses sobre o que encontrarão no texto. Logo em seguida, na Tarefa 2, eles podem ler o texto sobre a *Amnesty* e confirmar suas hipóteses e também responder a questões empíricas sobre a organização não-governamental apresentada. Essas questões podem ser respondidas individualmente antes de serem comentadas pelo grupo todo. Na terceira tarefa, os alunos são incentivados a entender melhor sobre o que defende essa organização, entrando em seu site (ver anexo). As questões apontadas nessa tarefa devem servir de orientação para que os alunos saibam pelo que procurar ao navegarem no site e devem ser discutidas com o grupo, após visitarem o site, não só em busca das respostas para as questões mas também para navegarem livremente por ele. A quarta tarefa apresenta um trabalho com um vídeo da campanha *Amnesty*, com perguntas para a interpretação e uma reflexão sobre a campanha. Este é o primeiro contato dos alunos com o gênero selecionado e, além das perguntas sobre o anúncio em si, busca-se focalizar características do gênero (propósito, público-alvo, recursos persuasivos, etc.).

Até este ponto os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com leitura de texto impresso e também com a leitura de hipertextos através do site fornecido. O trabalho com a língua inglesa pode ser focalizado na tarefa 1: a partir das dúvidas dos alunos, pode-se trabalhar, por exemplo, com as classes de palavras, com a diferença entre substantivo e adjetivo (*real e reality* ou *difference e different*) e com o uso do adjetivo precedendo o substantivo. Este trabalho pode ser feito, por exemplo, com a análise e a construção de

slogans, o que poderá auxiliar os alunos mais adiante na construção dos slogans de suas próprias campanhas.

Na etapa 3, intitulada Campanha 2 MADD⁷, os alunos terão a oportunidade de trabalhar com um outro tipo de campanha. A primeira tarefa, novamente, trata-se de uma atividade de pré-leitura e de levantamento de hipóteses. Há um jogo de palavras no vídeo (*glasses* – óculos e *glasses* – copos) que é a base para construir o sentido deste comercial e por isso os alunos serão instigados a pensar no uso da palavra *glasses*. A segunda tarefa tem o objetivo de praticar a compreensão oral, sendo que o vídeo pode ser apresentado mais de uma vez para que, num primeiro momento, apenas assistam focados no significado da campanha, e só depois tentem prestar atenção mais detalhadamente para completar a tarefa. Esta etapa é finalizada, na tarefa 3, com uma discussão sobre a campanha.

Nesta etapa, uma possibilidade de foco linguístico é a estrutura das frases com *would*. Outra discussão possível é a questão da tradução de uma LE visto que o sentido deste comercial se perderia em língua portuguesa por não existir o duplo sentido da palavra *glasses* (copos e óculos).

A quarta etapa, reconhecimento do gênero do discurso, tem por objetivo aproximar as duas campanhas e analisar suas semelhanças e diferenças fazendo com que os alunos identifiquem os elementos presentes nesse gênero discursivo. Esta etapa tem como objetivo preparar a produção da própria campanha.

Por fim, a conclusão da sequência didática se dá com a criação de uma campanha própria, valendo-se dos recursos linguísticos e visuais relevantes para divulgação na escola. O professor deve acompanhar o desenvolvimento dos alunos ao longo de todas as etapas ao lidarem com o gênero proposto, mas é na conclusão da sequência que o professor poderá avaliar se seus alunos entenderam como uma campanha funciona discursivamente. A publicação das produções dos grupos na escola não só faz de suas campanhas um material com finalidade real, e não apenas didática, mas também oferece aos alunos a oportunidade de testarem como uma campanha atinge o público que a recebe.

⁷ Seria interessante o professor fazer uma relação entre esta campanha e a campanha brasileira da Fundação Thiago de Moraes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho surgiu de uma preocupação com o papel social do professor em escolas públicas ao fazer minhas observações para disciplinas como Didática do Inglês e Estágio I e II, uma vez que pude perceber que ainda há uma maior preocupação com questões linguísticas - como o ensino de gramática e vocabulário - do que o uso da língua para ampliar a participação social dos alunos no seu próprio contexto.

Com base na reflexão feita para este estudo, penso que é possível adotar práticas pedagógicas que visem à formação de indivíduos sociais ao mesmo tempo em que se ensina inglês. Ou seja, através de práticas pedagógicas de letramento, pode-se capacitar o aluno a participar em eventos em que a língua escrita é necessária para a interação e, ao mesmo tempo, formar cidadãos que, através de um posicionamento crítico, poderão agir em sua comunidade e contribuir para a sua melhoria.

Outro objetivo deste trabalho foi instigar professores ou futuros professores a pensarem em um modelo de ensino para LE na escola que não priorize o ensino de estruturas gramaticais. Esta proposta é apenas um exemplo do que pode ser feito usando gêneros do discurso como base para as aulas de língua estrangeira seguindo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para a continuidade dos estudos, é necessário que propostas como esta sejam colocadas em prática para que se possa estudar os resultados de aprendizagem na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In M. M. BAKHTIN. *Estética da Criação Verbal*, pp. 279-326. Martins Fontes, São Paulo, 2000.

_____/ VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1929.

BORTOLINI, Leticia Soares. *Os conceitos de uso da língua: identidade e aprendizagem subjacentes no material didático para o ensino de português em Leticia (Colômbia)*. Porto Alegre: UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

BRAIT, B. *PCNs, Gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade*. In ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula. Praticando os PCNs*. pp. 13-23. Mercado de Letras. São Paulo, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros, Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CHIARETTI, A. P. *A performance do diálogo no livro didático de inglês: evolução e limites de gênero*. In. DUARTE, L. P. (org) *Teses 1993 Programa de pós graduação em Letras*. UFMG. Belo Horizonte, 1994.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

ELLIS, R. *Principles of instructed language learning*. *System*, v.33, n.2, p.209-224, June 2005.

FARACO, C. A. *Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão?* *Caleidoscópio*, vol. 4, n. 1, p. 15-26, 2006.

GOULART, Paula Stange. *Ensino de Produção textual em inglês/Língua estrangeira na escola*. Porto Alegre: UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006

HADLEY, A. D. *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

HEDGE, T. *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford, UK. OUP, 2000.

KATO, M. *No mundo da escrita – uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LINS, N. F. *Gêneros discursivos e o ensino de linguagem*. 2007. Disponível em <http://www.letramagna.com/ensinode linguagem.pdf>. Acessado em junho de 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. In: KARWOSKI, A. M (Org.). *Gêneros Textuais: Reflexões e Ensino*. Palmas e união da Vitória (PR): Kaygangue, 2005.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, AP; MACHADO, AR; BEZERRA, MA (orgs) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2003.

PEREIRA, R. A. *Ensino e produção textual: Questões Teóricas e Didáticas*, 2007. Disponível em <http://www.letramagna.com/textual.pdf>. Acessado em junho de 2009.

ROJO, R. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: Teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SCHLATTER, M. *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*. *Caleidoscópio*, vol. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.

SCHLATTER, M., & GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias (pp. 127-172). Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. *O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação*. Letras de Hoje, 39 (3): 345-378. 2004.

SILVA, Claudia Helena Dutra. *Uma proposta de letramento para o ensino de língua estrangeira na escola pública*. Porto Alegre: UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SILVEIRA, Milena da Silva Pereira. *Material didático para ensino de inglês/LE no ensino médio*. Porto Alegre: UFRGS. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WISSMANN, L. D. M. *Análise do gênero página inicial de cursos de inglês*. 2003. Disponível em <http://www2.unijui.edu.br/~liaw/Comunica%C3%A7%C3%A3o%20UCS%20sobre%20Gêneros.pdf>. Acessado em junho de 2009.

YAN, Q. *De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas*. Dissertação de Mestrado. UFRGS. Porto Alegre, 2008.

ANEXOS

ANEXO A: Página inicial do site da <i>Amnesty International</i>	33
ANEXO B: Os tópicos tratados pela <i>Amnesty</i>	34
ANEXO C: Como você pode ajudar esta organização	35

ANEXO A: Página inicial do site da *Amnesty International*



AMNESTY INTERNATIONAL

FOR MEDIA LIBRARY CAMPAIGNS

اللغة العربية | Français | Español

In your country:

[Register](#) | [Login](#)

STAY INFORMED

HOME

WHO WE ARE

HOW YOU CAN HELP

LEARN ABOUT HUMAN RIGHTS

NEWS

AMNESTY INTERNATIONAL REPORT 2009

STATE OF THE WORLD'S HUMAN RIGHTS

Amnesty International is calling for a New Global Deal on human rights because of a human rights investment gap by world leaders.

Amnesty International Report site >>



Download or Buy

news

Violence against demonstrators marks new presidential term in Iran



Thousands of demonstrators faced a violent response when they took to the streets in Iran on Saturday to protest against the announcement of the victory of

in focus

Kenya visit

Irene Khan, Amnesty International Secretary General, while on her first official visit to Kenya, talks about the country's launch of the Demand Dignity campaign, which focuses on the rights of people living in poverty.



HOW YOU CAN HELP

[Donate](#) >

[Join](#) >

[Take Action](#) >

HUMAN RIGHTS INFORMATION

By country

By topic

SPOTLIGHT



Counter Terror with Justice
Protecting human rights in the fight against terrorism

[Abolish the death penalty](#)

ANEXO B: Os tópicos tratados pela Amnesty

The screenshot displays the Amnesty International website interface. At the top, there is a navigation bar with the following links: HOME, WHO WE ARE, HOW YOU CAN HELP, LEARN ABOUT HUMAN RIGHTS, NEWS, and CAMPAIGNS. The main header area includes the Amnesty International logo and the text "FOR MEDIA LIBRARY". Below this, there are language options: العربية, Français, and Español. A search bar is present with a "SEARCH" button and links for "Register" and "Login".

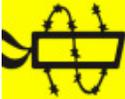
A dropdown menu is open, listing various human rights topics:

- 60 years of UDHR
- Armed conflict
- Arms trade
- Business and human rights
- Children
- Counter Terror with Justice
- Death penalty
- Detention
- Discrimination
- Economic, Social and Cultural
- Enforced disappearances
- Freedom of expression
- Health and human rights
- Human rights defenders
- Indigenous peoples
- Individuals at risk
- International justice
- Poverty
- Refugees and migrants
- Sexual orientation and gender
- United Nations
- Violence against women

Below the navigation, a banner for the "AMNESTY INTERNATIONAL REPORT 2009 STATE OF THE WORLD'S HUMAN RIGHTS" is visible. It features a collage of images and a central image of the report cover. Text on the banner includes: "Amnesty International is calling for a New Global Deal on human rights because of a human rights investment gap by world leaders." and "Amnesty International Report site >>". A "Download or Buy" button is also present.

At the bottom of the page, there are links for "news" and "in focus".

ANEXO C: Como você pode ajudar esta organização



AMNESTY INTERNATIONAL

اللغة العربية | Français | Español

SEARCH

Register | Login

In your country:

HOME

WHO WE ARE

HOW YOU CAN HELP

LEARN ABOUT HUMAN RIGHTS

NEWS

STAY INFORMED

[Home](#) > [How You Can Help](#)

HOW YOU CAN HELP

Amnesty International doesn't just reveal the outrage of human rights abuse but inspires hope for a better world through public action and international solidarity.

We help stop human rights abuses by mobilizing our members and supporters to put pressure on governments, armed groups, companies and intergovernmental bodies

There are many ways you can help us, including making a donation, joining Amnesty International and taking action.

JOIN AMNESTY INTERNATIONAL

Join Amnesty International and help us build pressure for change - your contribution will make the world of difference.

[Join now!](#)

DONATE TO AMNESTY INTERNATIONAL

The money you give supports our fight against abuses of human rights all over the world.

[Donate now!](#)

APPEALS FOR ACTION

Amnesty International has helped save thousands of lives by stopping torture, preventing executions and protecting human rights defenders.

Donate

Join

Appeals for action

[Print](#)

FEATURE ARTICLE



[Amnesty International begins visit to Kenya with the marginalised](#)

8 June 2009

Amnesty International's Secretary General kicked off her first high level mission in Kenya with visits to two informal settlements in Nairobi – a city in which almost two million people live in slums.

[More Feature Articles](#)

GOOD NEWS

[Indian doctor Binayak Sen released from prison on](#)