

ADRIANA APARECIDA SOUZA AGUIAR

**A PRODUÇÃO TEXTUAL EM L2 NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO:  
possíveis contribuições do procedimento seqüência didática**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras  
Universidade Federal de Minas Gerais  
2009

Adriana Aparecida Souza Aguiar

**A PRODUÇÃO TEXTUAL EM L2 NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO:  
possíveis contribuições do procedimento seqüência didática**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Estudos lingüísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Lingüística Aplicada

Linha de pesquisa: Estudos em Línguas Estrangeiras: ensino/aprendizagem, usos e culturas

Orientadora: Profa. Dra. Reinildes Dias

Belo Horizonte

2009

Adriana Aparecida Souza Aguiar

**A PRODUÇÃO TEXTUAL EM L2 NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO:  
possíveis contribuições do procedimento seqüência didática**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado da Faculdade de Letras da  
Universidade Federal de Minas Gerais.

---

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristóvão – UEL

---

Profa. Dra. Regina Lúcia Péret Dell’Isola –UFMG

---

Profa. Dra. Reinildes Dias – Orientadora

Belo Horizonte, 31 de agosto de 2009.

*Para Durval, meu marido, e Sara, minha filha.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter renovado minhas forças a cada dia.

Ao meu marido, Durval, e à minha filha, Sara, pela compreensão em relação à minha ausência e pelos abraços carinhosos durante os momentos de estresse.

À minha família, pelo constante cuidado com minha filha nos momentos em que tive de me ausentar em função deste trabalho.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Reinildes Dias, pelo entusiasmo e pelos comentários pontuais durante a realização desta pesquisa.

A todos os professores do curso de pós-graduação em Estudos Lingüísticos da Faculdade de Letras da UFMG, que me mostraram caminhos para o conhecimento da linguagem que antes eram desconhecidos.

Às alunas Priscila, Krichynah, Patrícia, Giselly, Karine, Raniele, Liliane, Mariana, Edjane e Débora, pela participação nesta pesquisa e pelos momentos agradáveis durante o período de coleta de dados.

Às minhas colegas de trabalho, Nair Cristina Carlos de Medeiros e Glória Dias, pelas conversas esclarecedoras nos corredores do prédio onde trabalhamos, que me ajudaram a compreender determinados conceitos durante o processo de escrita.

Ao curso de Letras do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, por ter me concedido a oportunidade de realizar esta pesquisa em minha sala de aula.

Às minhas colegas do mestrado, que me ouviram nos momentos de angústia e estavam sempre prontas a ajudar.

Aos meus amigos, que não se esqueceram de mim, apesar de nossas relações terem se distanciado durante este estudo.

*Nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem 'faça comigo' e que, em vez de nos proporem gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.*

Deleuze

## RESUMO

A presente pesquisa investigou a aplicabilidade e as contribuições do procedimento seqüência didática como recurso para desenvolver a habilidade de escrita de alunos de um curso superior de Letras. O interesse por tal pesquisa surgiu a partir de inquietações sobre como tornar as atividades de escrita em língua estrangeira mais significativas. A mudança da prática pedagógica priorizou a função social da escrita, através de um projeto de intervenção mediado pela pesquisa-ação como método, que possibilitou que um plano de ação fosse desenvolvido e implementado por meio da seqüência didática. O eixo teórico que permeia tal procedimento baseia-se no interacionismo sócio-discursivo e, por esse motivo, um modelo didático de gênero foi construído, a fim de evidenciar as principais características do gênero guia turístico virtual e guiar a elaboração das atividades que compõem a seqüência didática. As atividades realizadas serviram como *scaffolding* e permitiram que as alunas produtoras de textos se apropriassem das características do gênero e escrevessem de acordo com a situação de comunicação proposta. Os resultados do estudo demonstram que o caráter modular do referido procedimento permitiu o desenvolvimento da consciência em relação à linguagem do gênero, que envolve os planos de ação, discursivos e lingüístico-discursivos. Esses planos compõem as capacidades de linguagem necessárias para a produção textual de determinado gênero. As alunas apontaram que o desenvolvimento da competência comunicativa em inglês foi possível porque o processo de ensino e aprendizagem a partir da seqüência didática baseou-se em suas necessidades, nas atividades de análise da linguagem de textos do gênero escolhido, na possibilidade de reescrita e na colaboração entre os pares. Todas as atividades realizadas permitiram que se compreendesse que escrever é uma forma de agir em que ações, pensamentos e intenções são produzidos e podem causar o efeito desejado no interlocutor.

**Palavras-chave:** Escrita. Língua estrangeira. Seqüência didática. Gênero textual.

## ABSTRACT

This research has investigated the applicability and the contributions of the didactic sequence procedure as a resource to develop the writing skill of students from an undergraduate course in *Letras*. The interest for such research has emerged from the anxiety about how to make the writing activities more meaningful. Thus the pedagogical practice change has prioritized the writing social function through an investigation project mediated by the action research as research method. This method has enabled that an action plan was developed and implemented through the didactic sequence. The theoretical background that permeates such didactic procedure is based on the socio-discursive interactionism and for this reason a didactic model of genre was constructed aiming to show up the main features of the genre virtual travel guide and direct the preparation of the activities in the didactic sequence. The activities that were done served as scaffolding and permitted the text producer students to appropriate the genre features and write according to the proposed communication situation. The results of the research have shown that the modular character of the referred procedure permitted the development of the consciousness related to the genre language that involves the action, discursive and linguistic-discursive plans. These plans represent the language capacities necessary to the textual production of certain genre. The participant students state the development of the communicative competence in English was possible because the teaching learning process from the didactic sequence was based on their necessities, activities on language analysis in the texts of the chosen genre, rewriting possibilities and on peer collaboration. All the activities done permitted the students understand that writing is a way of acting where their actions, thoughts and intentions are produced and may cause the desired effect on the interlocutor.

**Keywords:** Writing. Foreign language. Didactic sequence. Textual genre.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: O processo cíclico da escrita .....	19
Figura 2: Esquema da seqüência didática .....	40
Figura 3: <i>site</i> Fodor's .....	46
Figura 4: Página principal do <i>site</i> VirtualTourist. ....	68
Figura 5: Categoria entretenimento sobre a cidade de San Diego, no <i>site</i> Fodor's .....	70
Quadro 1: Exemplo de códigos para auto-correção .....	26
Quadro 2: Contexto físico de produção do gênero guia turístico virtual .....	66
Quadro 3. Contexto sócio-subjetivo do gênero guia turístico virtual.....	67
Quadro 4: Categorias escolhidas para compor o guia turístico da cidade de Timóteo .....	86

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1: Cronograma das atividades realizadas durante a pesquisa .....	61
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

L2 – Língua Estrangeira

L1 – Língua Inglesa

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Seqüência Didática

L1 – Língua Materna

EAP – *English for Academic Purposes*

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	12
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1. Principais abordagens subjacentes ao ensino da escrita em L2 .....	16
2.1.1. <i>A abordagem tradicional ou abordagem com ênfase na forma</i> .....	16
2.1.2. <i>A abordagem da escrita como processo</i> .....	17
2.1.3. <i>A abordagem centralizada no conteúdo</i> .....	20
2.1.4. <i>A abordagem centralizada no leitor</i> .....	21
2.2. Erro e correção em textos escritos em L2.....	21
2.2.1 <i>Algumas questões sobre o erro em L2</i> .....	21
2.2.2. <i>Resposta a erros ou feedback</i> .....	23
<u>2.2.2.1. Feedback direto ou correção direta</u> .....	23
<u>2.2.2.2. Feedback indireto ou correção indireta</u> .....	24
2.3. Gêneros textuais e ensino de L2.....	27
2.3.1. <i>Gêneros textuais: instrumentos de comunicação e ensino</i> .....	28
<u>2.3.1.1. Gêneros textuais: breves observações conceituais</u> .....	28
<u>2.3.1.2. Gêneros textuais e ensino de línguas</u> .....	31
<u>2.3.1.3. Gêneros textuais e ensino de L2</u> .....	34
<u>2.3.1.4. Gêneros textuais e ensino de escrita em L2: a competência comunicativa e vantagens da abordagem via gêneros textuais</u> .....	35
<u>2.3.1.5. A seqüência didática</u> .....	39
2.3.1.5.1. A apresentação da situação .....	40
2.3.1.5.2. A produção inicial.....	40
2.3.1.5.3. Os módulos.....	41
2.3.1.5.4. A produção final .....	41
2.4.1. <i>A importância da construção do modelo didático de gênero</i> .....	41
<u>2.4.1.1. Descrição da literatura dos especialistas e experts em anúncio publicitário</u> .....	44
2.4.1.1.1. Modo enunciativo.....	49

2.4.1.1.2. Modo argumentativo.....	51
2.4.1.1.3. Modo narrativo.....	52
2.4.1.1.4. Modo descritivo.....	52
<u>2.4.1.2. Descrição das características lexicais e lingüísticas do anúncio publicitário.....</u>	<u>53</u>
3. METODOLOGIA.....	56
3.1. A pesquisa-ação como método de pesquisa .....	56
3.2. O contexto de pesquisa.....	57
3.2.1 <i>O currículo e o material didático</i> .....	58
3.2.2. <i>Os participantes</i> .....	58
<u>3.2.2.1. Capacidades de linguagem dos participantes</u> .....	<u>59</u>
3.2.2.1.1. Capacidade de ação .....	59
3.2.2.1.2. Capacidade discursiva .....	60
3.2.2.1.3. Capacidade lingüístico-discursiva .....	60
3.3. Os procedimentos e instrumentos de coleta de dados .....	61
3.3.1. <i>Questionário inicial</i> .....	62
3.3.2. <i>Diários</i> .....	62
3.3.3. <i>Textos escritos pelos alunos</i> .....	62
3.4. Análise do corpus do gênero guia turístico virtual .....	63
3.4.1. <i>Análise do contexto de produção ou capacidade de ação</i> .....	66
3.4.2. <i>Análise da infra-estrutura do gênero ou capacidades discursivas</i> .....	68
3.4.3. <i>Análise dos mecanismos de textualização ou capacidades lingüístico-discursivas</i> .....	74
3.5. Seqüência Didática.....	76
3.5.1. <i>Apresentação da situação de comunicação</i> .....	77
3.5.2. <i>Produção inicial</i> .....	77
3.5.3. <i>Os módulos</i> .....	78
3.5.4. <i>Produção final</i> .....	80
<u>3.5.4.1. A publicação</u> .....	<u>80</u>

4. ANÁLISE DOS DADOS.....	82
4.1. Análise do questionário inicial .....	82
4.2. Análise da seqüência didática .....	83
4.2.1 <i>Apresentação da situação de comunicação</i> .....	83
4.2.2. <i>Análise da produção inicial</i> .....	86
4.2.2.1. <u>Capacidade de ação</u> .....	86
4.2.2.2. <u>Capacidade discursiva</u> .....	87
4.2.2.3. <u>Capacidade lingüístico-discursiva</u> .....	87
4.2.3. <i>Análise dos módulos da SD</i> .....	89
4.2.3.1. <u>Análise do módulo 1</u> .....	89
4.2.3.2. <u>Análise do módulo 2</u> .....	90
4.2.3.3. <u>Análise do módulo 3</u> .....	92
4.2.3.4. <u>Análise da segunda versão</u> .....	92
4.2.3.5. <u>Análise do módulo 4</u> .....	93
4.2.3.6. <u>Análise do módulo 5</u> .....	93
4.2.3.7. <u>Análise da produção final</u> .....	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	97
5.1. As perguntas de pesquisa.....	97
5.1.1. <i>Até que ponto a SD contribui para tornar os alunos agentes da sua própria escrita?</i> .....	97
5.1.2. <i>Como evitar que o caráter modular da seqüência didática caia na ritualização de exercícios formais?</i> .....	98
5.1.3. <i>Como tornar a revisão em pares colaborativa no processo de escrita, sendo que a maioria dos alunos não possui as capacidades de linguagem necessárias para a produção textual do gênero guia turístico virtual?</i> .....	99
5.2. O desenvolvimento da competência comunicativa necessária para a produção textual do gênero guia turístico virtual .....	99
5.3. Limitações da pesquisa .....	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	103

APÊNDICES.....	108
APÊNDICE A. QUESTIONÁRIO INICIAL .....	109
APÊNDICE B. SEQÜÊNCIA DIDÁTICA .....	110
APÊNDICE C. SEQÜÊNCIA DIDÁTICA – OS MÓDULOS.....	113
APÊNDICE D. ASSESSMENT CHECKLIST 1.....	121
APÊNDICE E. TEXTOS PRODUZIDOS PELAS ALUNAS A PARTIR DO ITEM ESCOLHIDO PARA COMPOR O GUIA TURÍSTICO VIRTUAL DA CIDADE DE TIMÓTEO.....	122
APÊNDICE F. INFORMAÇÕES REGISTRADAS NOS DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM .....	136
ANEXOS.....	140
ANEXO A. ASSESSMENT CHECKLIST 2.....	141
ANEXO B. Fotos da apresentação do mapa de página do guia turístico virtual no 1º. Festival de Língua Inglesa realizado no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, no dia 1º. de dezembro de 2008.....	142
ANEXO C. Corpus de textos do gênero guia turístico virtual analisado .....	143

## 1. INTRODUÇÃO

Como professora de língua inglesa como língua estrangeira (L2)<sup>1</sup> em um curso particular de licenciatura em Letras/Inglês, percebo que, apesar de a maioria dos livros didáticos enfatizarem o desenvolvimento da compreensão e produção oral e escrita, as atividades de produção textual são raramente sugeridas. Geralmente, estão no final da unidade e têm o objetivo principal de fixar aspectos léxico-sistêmicos da língua, em detrimento à função social da escrita. A ênfase está na acuidade<sup>2</sup>: as atividades são realizadas com o intuito de verificar o desenvolvimento da habilidade de escrita dos alunos em relação ao uso correto das estruturas gramaticais e do vocabulário. No entanto, essa habilidade de escrita é limitada e as atividades enquadram-se no conceito de escrita como produto<sup>3</sup>, sem valorizar o processo de aperfeiçoamento do texto.

Bazerman (2006, p.15) afirma que *“a escrita estudantil pode se tornar vazia, dizendo nada a ninguém, por nenhuma razão em particular [...]”*. Essa afirmação está em consonância com os tipos de atividades que tenho realizado em sala de aula, cujo objetivo principal é a aplicação correta de regras gramaticais. Mediante a necessidade de mudança, surgiram inquietações sobre como tornar a escrita mais significativa, com propósitos reais de comunicação.

A partir da análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua estrangeira e de documentos emitidos pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, como a Proposta Curricular de Língua Inglesa – Educação Básica (DIAS, 2005) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), percebe-se a importância de tornar os alunos capazes de agir discursivamente em diversas situações reais de comunicação. Portanto, a mudança da prática pedagógica, no que concerne às atividades de escrita, tornou-se uma necessidade no contexto em que atuo.

---

<sup>1</sup> O conceito de língua estrangeira adotado nesta pesquisa apóia-se nas discussões de Almeida Filho (2002), em que a língua é, a princípio, estrangeira, mas que a mesma se desestrangeiriza à medida que o aprendiz a utiliza em contextos reais de interação, sem se restringir apenas ao domínio da forma e do seu funcionamento enquanto sistema.

<sup>2</sup> O termo “acuidade” refere-se ao uso correto das regras gramaticais.

<sup>3</sup> Esse conceito é discutido mais detalhadamente no capítulo 2 desta dissertação, destinado a apresentar o referencial teórico em que o presente estudo se baseia.

Conforme ressalta Bazerman (2006), escrever é uma atividade social e, por essa razão, a abordagem por meio de gêneros textuais foi escolhida para a realização desta pesquisa. Nessa abordagem, a comunicação através da escrita sempre tem um propósito, um contexto e um público-alvo em potencial (HYLAND, 2004). Bazerman (2006, p.10) enfatiza ainda que o “*gênero dá forma a nossas ações e intenções*”.

A presente pesquisa, portanto, apóia-se no conceito sociointeracional de linguagem, em que sujeitos são vistos como atores sociais, o texto é o lugar da interação e os interlocutores desempenham o papel de sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos (KOCH, 2003). Partindo desse pressuposto, a pesquisa envolveu as alunas participantes em uma situação de comunicação real, com a produção textual do gênero guia turístico virtual. A escolha do tema foi feita pelas próprias alunas, como forma de divulgar os pontos turísticos da região onde moram para estrangeiros que visitam a cidade. O objetivo principal da tarefa foi propiciar aos alunos a compreensão de que, ao escrever, suas decisões são influenciadas pelo contexto de produção do gênero escolhido.

Para desenvolver a pesquisa, o procedimento seqüência didática (SD)<sup>4</sup>, termo cunhado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), foi escolhido, por possibilitar o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias para a produção textual do gênero referido. Os princípios teóricos que norteiam tal procedimento baseiam-se no interacionismo sócio-discursivo de Bronckart (2003). De acordo com o autor, “*a tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem*” (BRONCKART, 2003, p.42). Nesse contexto, um modelo didático do gênero<sup>5</sup> foi produzido, a fim de elucidar as características do gênero e guiar a elaboração das atividades que compõem a SD, permitindo aos alunos produtores de texto se apropriar das características do gênero e escrever de acordo com a situação de comunicação proposta.

Para elaborar o modelo didático do gênero guia turístico virtual, foi necessário recorrer a discussões realizadas por lingüistas e especialistas que tratam do

---

<sup>4</sup> O procedimento seqüência didática é discutido mais detalhadamente no referencial teórico deste estudo.

<sup>5</sup> Segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.81), “*num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas*”.

discurso publicitário, pelo fato de tal gênero transitar nessa instância discursiva. A intenção não é percorrer os caminhos da Análise do Discurso, mas compreender, de maneira geral, o funcionamento do discurso da esfera de atividade social que o gênero textual escolhido perpassa.

De acordo com Foucault (*apud* CARDOSO, 2003, p.35), o discurso é “*um conjunto de enunciados que derivam de uma mesma formação discursiva*”. Cardoso (2003) salienta que as formações discursivas são constituídas por práticas discursivas que devem ser obedecidas quando o sujeito participa do discurso. O autor afirma também que prática discursiva é:

*[...] um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições do exercício da função enunciativa. (FOUCAULT *apud* CARDOSO, 2003, p. 23).*

Como diz Cardoso (2003, p.36), “*o texto é a manifestação verbal do discurso*”. No dizer de Marcuschi (2005, p.24), por sua vez, “*o discurso se realiza nos textos*”. Portanto, a análise do discurso publicitário possibilitou compreender o caráter persuasivo do anúncio publicitário e da propaganda, uma vez que a linguagem do gênero guia turístico virtual se enquadra nos mesmos moldes.

Esta pesquisa, então, passou a investigar a aplicabilidade e as contribuições do procedimento seqüência didática nas aulas de língua inglesa como L2 como recurso para desenvolver a habilidade de escrita de alunos de um curso superior em Letras. Mais especificamente, os objetivos que guiaram o estudo incluem a análise da forma como o procedimento seqüência didática auxilia no desenvolvimento da competência comunicativa<sup>6</sup> dos alunos produtores de texto e a verificação da maneira que a seqüência didática pode contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre gêneros textuais, com fins ao empoderamento<sup>7</sup> dos alunos frente às práticas sociais da escrita.

---

<sup>6</sup> Consideramos competência comunicativa de acordo com as noções discutidas por Canale e Swain (1980) e Scarcella e Oxford (1992). Tal noção é apresentada no capítulo 2, no ponto em que o mesmo trata dos gêneros textuais.

<sup>7</sup> O conceito de empoderamento, neste estudo, apóia-se nas discussões de Bazerman (2006) sobre a abordagem social de gênero, e em Hyland (2004), que aponta o ensino baseado em gêneros como empoderador. Os autores afirmam que, através do estudo dos gêneros, os alunos tornam-se capazes de compreender as intenções dos autores e aprendem que a escrita é uma forma de poder, em que significados e intenções são transmitidos.

Para isso, recorreremos às seguintes perguntas de pesquisa: 1) até que ponto a SD contribui para tornar os alunos agentes da sua própria escrita? 2) Como evitar que o caráter modular da seqüência didática caia na ritualização de exercícios formais? 3) Como tornar a revisão em pares colaborativa no processo de escrita, sendo que a maioria dos alunos não possui as capacidades de linguagem necessárias para a produção textual do gênero guia turístico virtual? Tais questionamentos fazem parte da análise das contribuições das atividades realizadas dentro do procedimento SD proposto neste estudo.

Como fio condutor do estudo realizado, parto da hipótese de que o procedimento seqüência didática possibilita o desenvolvimento da competência comunicativa necessária para produzir determinado gênero textual adequadamente.

A metodologia adotada apóia-se na pesquisa-ação como método de pesquisa. A preocupação em intervir na própria sala de aula da pesquisadora tornou-se prioridade, uma vez que várias lacunas foram encontradas nas atividades de escrita. Assim, o plano de ação criado para mudar a prática pedagógica foi desenvolvido através da SD. Para a elaboração de tal procedimento, foi realizada primeiramente a análise de um *corpus* de 25 textos do gênero guia turístico virtual, orientada pelas questões teóricas discutidas no modelo didático de gênero.

Quanto à estrutura organizacional, esta pesquisa é formada por cinco capítulos. A introdução é o primeiro, seguido pelo capítulo que apresenta o referencial teórico do estudo, mostrando as principais abordagens que direcionam as atividades de escrita em L2, o tratamento do erro e as formas de correção, a noção de gêneros textuais como instrumentos de comunicação e ensino e a relevância da construção do modelo didático de gênero para direcionar a elaboração das atividades que compõem a SD. No terceiro capítulo, apresenta-se a metodologia utilizada, através da descrição da pesquisa-ação como método de pesquisa. No quarto, discute-se a análise dos dados a partir das contribuições das atividades realizadas, das informações registradas nos diários de aprendizagem e dos textos produzidos pelas alunas participantes. Finalmente, o quinto capítulo apresenta as considerações finais referentes ao trabalho, apontando a forma como as atividades realizadas contribuíram para o desenvolvimento da competência comunicativa necessária à produção do gênero guia turístico virtual.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico que fundamenta este trabalho de pesquisa passa primeiramente pelas principais abordagens de ensino de escrita em língua estrangeira nos últimos anos. Em seguida, apresentamos algumas considerações sobre o tratamento do erro e as formas de correção. Por último, abordamos a noção de gêneros textuais e sua relevância para o ensino, apresentando-se a importância da elaboração do modelo didático de gênero.

### 2.1. Principais abordagens subjacentes ao ensino da escrita em L2

*Dizem que as duas manobras mais críticas e exigentes ao voar são a decolagem e a aterrissagem, e o mesmo é verdade para a escrita. Um começo bom atrai a atenção do leitor; um final bom deixa o leitor satisfeito e estimulado. (WHITE; ARNDT, 1991, p.102, tradução nossa)<sup>8</sup>.*

As atividades de escrita no contexto de ensino de L2 são desenvolvidas a partir de uma ou mais abordagens. Por esse motivo, destaco primeiramente as quatro principais, de acordo com estudo realizado por Raimes (1991): abordagem tradicional ou abordagem com ênfase na forma (*form-dominated approach*), abordagem centralizada no escritor ou abordagem que enfatiza a escrita como processo (*process approach*), abordagem centralizada no conteúdo (*content-dominated approach*) e abordagem centralizada no leitor (*reader-dominated approach*).

Mais recentemente, a noção de gêneros textuais tem orientado o ensino de escrita em L2. Por esse motivo, apresentamos também considerações teóricas sobre a escrita a partir de tal abordagem.

#### 2.1.1. A abordagem tradicional ou abordagem com ênfase na forma

Nos anos 60, o ensino da escrita na América do Norte foi dominado pelo modelo de composição controlada, cujas origens estão ligadas ao método audiolingual, que imperava no ensino de L2 naquela época. O objetivo principal das atividades era reforçar os padrões orais da linguagem, e envolviam a escrita de

---

<sup>8</sup> *It's said that the two most critical and exacting manoeuvres in flying are taking off and landing, and the same is true of writing. A good beginning will attract the reader's attention; a good ending will send the reader away satisfied and stimulated.*

sentenças por meio de *drills* (exercícios rotinizantes de repetições e substituições), preenchimento de lacunas, transformações e exercícios de completar. A ênfase estava na aplicação precisa de regras gramaticais. Não havia preocupação com os propósitos da escrita ou com o público-alvo: a tarefa de escrita era controlada, a fim de reduzir a possibilidade de erros (KROLL, 2001; FERRIS, 2002).

A preocupação com a forma retórica foi também de grande importância nos anos 60 e início dos anos 70, conforme observa Raimés (1991). Segundo a autora, pesquisadores como Kaplan e Shaw (*apud* RAIMES, 1991) e Reid e Lindstrom (1985) preconizaram a retórica contrastiva, com o objetivo de contrastar padrões de parágrafos de outras línguas e culturas, culminando em exercícios que ofereciam treinamento de reconhecimento e usos de sentenças principais (*topic sentences*), como também exercícios de completar e reordenar parágrafos, entre outros.

A abordagem com ênfase na forma é conhecida também como a que enfatiza a escrita como produto. Tem caráter linear, pelo fato de sua principal preocupação ser a execução do produto escrito, sem se preocupar com estratégias e processos envolvidos durante a produção textual (KROLL, 2001).

### **2.1.2. A abordagem da escrita como processo**

Pesquisas sobre o processo da escrita em L2 originaram-se em estudos sobre o ensino da escrita em língua materna (L1). Segundo Kroll (2001) e Raimés (1991), nos anos 70, professores e pesquisadores começaram a se preocupar com a maneira com que seus alunos escritores produziam seus textos. Na realidade, houve grande interesse em saber o que esses alunos fazem enquanto escrevem.

De acordo com Kroll (2001), Janet Emig foi uma das pioneiras a coletar informações sobre os processos da escrita, e uma de suas principais observações foi o fato de os alunos escritores, em geral, não produzirem textos de forma linear, como descrito na abordagem tradicional. Vários estudos comprovam que tais alunos, durante a tarefa de escrita, passam por um processo cíclico, que envolve estágios como rascunhar, receber *feedbacks* e reescrever o texto a fim de melhorá-lo (SEOW, 2003; DIAS, 2004; CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000; KROLL, 2001; LUCENA, 1997; WHITE; ARNDT, 1991). Krashen (*apud* SEOW, 2003) aponta que os bons escritores empregam abordagem recursiva, não-linear – a escrita do

rascunho pode ser interrompida para mais planejamento e a revisão pode levar à reformulação e à retomada dos estágios anteriores.

Nessa abordagem, há uma atenção especial para o escritor enquanto aprendiz de línguas e criador do texto, e cabe ao professor, em consonância com seu contexto de atuação, proporcionar aos alunos tempo e oportunidade para selecionar tópicos, gerar idéias, escrever rascunhos, fazer revisões e receber *feedback* (RAIMES, 1991).

O sentido e a organização textual tornam-se mais importantes que a forma da língua, mas isso não quer dizer que a precisão lingüística não seja essencial. Na realidade, a forma deverá atender ao sentido e ao propósito do texto e, durante a edição final, receberá atenção especial, conforme salientam White e Arndt (1991).

A noção da escrita como processo vem desde a visão cognitivista, que aponta a mesma como atividade que tem como objetivo a solução de um problema (*problem-solving activity*) e enfatiza o raciocínio ou pensamento e o processo durante a escrita, conforme observam Celce-Murcia e Olshtain (2000). As autoras afirmam que pesquisadores como Hayes e Flowers e Flowers (1985; 1989) (*apud* CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000) fizeram grandes contribuições ao desenvolvimento de teorias sobre a escrita advindas da perspectiva cognitivista. Além das características citadas anteriormente, como o caráter recursivo, a escrita como processo enfatiza a correção pelos pares ou pelo professor.

A visão interativa é outra característica da escrita como processo, que, segundo Celce-Murcia e Olshtain (2000), foi influenciada pelos estudos de Bakhtin, enfatizando a interação entre escritor e leitor, uma vez que ambos desenvolvem uma compreensão do processo através de experiências compartilhadas com vários textos. O aspecto mais importante dessa visão é o fato de que um texto comunicativo deve ser composto a partir de uma perspectiva interativa. Em consonância a tal afirmação, Dias afirma:

*Acredita-se que é essencial a noção de que escrever é interagir – por meio do texto – com um interlocutor ausente que, por sua vez, constrói sentido com base em seus objetivos e conhecimento anterior, fazendo uso não só das pistas contextuais como das pistas verbais e não-verbais sinalizadas por quem escreve. (DIAS, 2004, p. 206).*

Assim, as atividades de escrita devem levar o aluno-produtor de texto a planejar a escrita tendo em mente quem vai escrever, o que vai escrever, para quem, com qual propósito, por que, onde e quando escrever e como o texto será

escrito. Essas são algumas das questões que compõem o contexto de produção abordado por Grabe e Kaplan (1996), e podem ser exploradas durante o processo cíclico da escrita, principalmente na fase de planejamento. Para explicar melhor esse processo, escolhemos o procedimento didático de Dias (no prelo), por representar de forma clara os processos pelos quais os alunos participantes desta pesquisa passaram durante a produção textual.



Figura 1: O processo cíclico da escrita  
Fonte: DIAS, no prelo.

O planejamento faz parte do primeiro estágio do processo de escrita, denominado de pré-escrita. Essa fase tem como objetivo discutir as condições de produção do gênero textual a ser produzido. Dias (2004) propõe que se faça primeiramente um levantamento de idéias sobre o tema que será escrito e, em seguida, com o intuito de conhecer e compreender melhor o gênero a ser produzido, os alunos devem fazer pesquisas, atividades de compreensão escrita ou oral.

Os rascunhos, as revisões, a edição final e a publicação fazem parte do processo de escrita que compõe a segunda fase, o processo cíclico da escrita, e “é importante que o aluno incorpore a noção de que o texto se aperfeiçoa ao longo do processo de rascunhos sucessivos, discussões, reflexões e reescrita até a versão final” (DIAS, 2004, p.215). Durante o processo de reescrita, os alunos produtores de texto fazem uso do conhecimento léxico-sistêmico e sobre textos com o objetivo de

tornar o mesmo coeso e coerente em relação às condições de produção discutidas na fase de pré-escrita e à função social do gênero escolhido.

As revisões devem ser sinalizadas previamente, a partir de critérios de correção determinados pelo professor. Dias (2004) sugere que a mesma deve ter caráter colaborativo, em que um colega corrige o texto do outro. Dessa maneira, o *feedback* é norteado pela noção de *scaffolding*, termo traduzido como andaime e que representa o apoio ou a ajuda que o aluno recebe durante a colaboração entre os pares<sup>9</sup>.

Finalmente, a publicação é o momento de valorizar todo o trabalho realizado durante a produção textual. Para Dias (2004), a versão final pode ser socializada através da sua publicação no mural da escola, no *site* da turma, em portfólios ou em atividades de faz-de-conta (*role play*), entre outras. Segundo Lopes-Rossi (2006, p.80), a publicação é um momento de contentamento para todos os envolvidos no projeto: *“sentimentos como emoção e orgulho encerram um processo que, certamente, contribui para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos alunos e para a ampliação de seu conhecimento de mundo”*.

### **2.1.3. A abordagem centralizada no conteúdo**

A abordagem centralizada no conteúdo (*content-based approach*) foi proposta por Mohan em 1979 (*apud* RAIMES, 1991). Apesar de a metodologia dessa abordagem adotar algumas características da abordagem centralizada no escritor, como tarefas de pré-escrita e oportunidade de revisão, sua principal ênfase está na escolha do conteúdo mais apropriado para elaborar os módulos dos cursos que envolvem leitura e escrita em torno do mesmo. Mais especificamente, os tópicos são escolhidos a partir de um assunto, uma disciplina ou um curso em particular, sendo fornecidos pelo professor do conteúdo quando os cursos de escrita e conteúdo estão ligados. Essa abordagem é utilizada principalmente em cursos de inglês com propósitos acadêmicos (*English for academic purposes* (EAP)) (RAIMES, 1991).

---

<sup>9</sup> Mais detalhes sobre essa noção serão apresentados ao tratarmos do ensino sob a perspectiva dos gêneros textuais (capítulo 2).

#### **2.1.4. A abordagem centralizada no leitor (a reader-dominated approach)**

A abordagem centralizada no leitor visa proporcionar ao aprendiz de L2 condições para se comunicar pela escrita com a comunidade acadêmica. De fato, o professor deve desenvolver atividades que possam atender às expectativas do leitor em potencial, envolvendo as formas de escrita esperadas por esse leitor. Por esse motivo, as formas retóricas são mais enfatizadas do que as formas gramaticais, buscando seguir modelos da forma apropriada da escrita acadêmica (RAIMES, 1991).

## **2.2. Erro e correção em textos escritos em L2**

A partir das questões discutidas anteriormente, percebe-se que as principais abordagens que orientam as atividades de escrita são a escrita como produto e a escrita como processo. Dessa forma, o erro é visto por diferentes prismas. Na primeira abordagem, é tido como desvio da norma-padrão, uma vez que a precisão gramatical é o principal objetivo, e, por isso, todos os erros são corrigidos para se evitar a formação de maus hábitos. Na segunda abordagem, enfatiza-se a descoberta de idéias, as revisões e o trabalho colaborativo. A correção da forma é feita no final do processo ou na fase de edição. No entanto, conforme apontam Figueiredo (2001) e Ferris (2002), a questão do erro e da correção é complexa, merecendo atenção e muito cuidado.

Os motivos pelos quais os aprendizes de L2 cometem erros fazem parte de uma agenda complexa, que demanda uma série de estudos. Como essa questão foge ao escopo da presente pesquisa, fazem-se aqui apenas breves considerações sobre a mesma, abordando os principais desvios cometidos por alunos de L2 e, em seguida, destacando as principais formas de responder a esses problemas (*feedback*).

### **2.2.1 Algumas questões sobre o erro em L2**

Segundo Ellis (1997), os aprendizes de L2 podem cometer dois tipos de erros, denominados de *errors* ou *mistakes*<sup>10</sup>. Para o autor, o aprendiz comete um *error* quando não tem conhecimento da forma correta, enquanto que o *mistake* se refere a

---

<sup>10</sup> *Error* e *mistake* significam erro em português.

um desvio durante o momento de desempenho, mesmo o aprendiz possuindo esse conhecimento. A questão é saber reconhecer se houve *error* ou *mistake*, uma vez que não há distinção clara entre eles (ELLIS, 1997). O mesmo autor aponta outros tipos de erro, como: omissão (um item necessário é desconsiderado, como omissão dos artigos *a* e *the*, ou o *-s* do plural); informação errada (uma forma gramatical é usada no lugar de outra); ordem errada das palavras; super-generalização (os aprendizes super-generalizam formas que acham mais fáceis de aprender e processar, como o uso do sufixo *-ed* para todos os verbos no passado - *eated* no lugar de *ate*, por exemplo); transferência da L1 para a L2. O autor ressalta que todos esses tipos de desvios fazem parte do processo de aprendizagem. Na presente pesquisa, seguimos a definição de erro proposta por Ferris (2002), que o percebe como parte natural do processo de aquisição da língua, podendo sinalizar mais progresso do que deficiência.

Ferris (2002) cita pesquisa realizada em que a maioria dos erros cometidos por aprendizes de L2 envolve as seguintes categorias: morfológica (tempo verbal, concordância entre verbo e sujeito, artigos, pronomes, plural, etc.), lexical (escolha e formas das palavras, uso informal, erro idiomático, etc.), sintática (estrutura da sentença, etc.) e mecânica (pontuação e ortografia). No entanto, ressalta que esses tipos de erros não devem ser super-generalizados para todos os alunos, porque os desvios cometidos na escrita podem ter influências de vários fatores, incluindo a quantidade de exposição e aprendizagem da língua, a proficiência do aluno em relação a todas as categorias referidas, o nível de motivação e os estilos de aprendizagem.

Burt e Kiparsky (*apud* FERRIS, 2002) fazem distinção entre dois tipos de erros, globais e locais. Os primeiros são aqueles que interferem na compreensão do texto, enquanto os outros não impedem a mesma. Ferris (2002) cita exemplos: “*the tension was at its pick*”, “*last summer I go to visit my grandmother*”. No primeiro exemplo, o uso da palavra *pick* no lugar de *peak* é um erro lexical que poderia confundir o leitor, sendo, por isso, um erro global. O segundo exemplo traz um tipo de erro local, porque “*last summer*” determina o tempo correto e, mesmo sem conjugar o verbo *go* no passado, não há problemas de compreensão causados pelo erro. Os erros lexicais são globais, e os erros de tempo verbal são locais (FERRIS, 2002).

Ferris (2002) introduziu a dicotomia entre erros tratáveis (*treatable*) e erros não-tratáveis (*untreatable*) como uma distinção pedagógica. Segundo a autora, o erro tratável relaciona-se à estrutura lingüística, governada por regras, como tempo e forma verbal, concordância entre sujeito e verbo, uso de artigo, forma de palavras, plural, letra maiúscula, pontuação, ortografia, etc. Todos esses erros podem ser tratados direcionando os alunos a usar gramáticas ou livros com regras. Quanto aos erros não-tratáveis, são desvios idiossincráticos, e os alunos precisarão utilizar o conhecimento adquirido da língua para corrigi-los. Alguns exemplos incluem escolha de palavras, usos de pronomes e preposições, problemas com ordem da palavra, falta de palavras, palavras desnecessárias, etc.

A partir da identificação dos erros, a correção é fator imprescindível, mas que tipo de resposta os professores de L2 podem dar aos desvios cometidos pelos alunos durante a produção textual?

Na próxima seção, apresentamos os principais tipos de *feedback* utilizados por diversos pesquisadores.

### **2.2.2. Resposta a erros ou feedback**

A correção de textos é fator que vem sendo estudado por vários pesquisadores, como White e Arndt (1991), Celce-Murcia e Olshtain (2000), Dellagnelo (2000), Kroll (2001), Figueiredo (2001), Ferris (2002) e Seow (2003). Dentre os principais tipos de correção citados, destacam-se o *feedback* direto e o *feedback* indireto. De acordo com Ellis (*apud* FIGUEIREDO, 2001, p.43), “a palavra *feedback* é usada como um termo geral para a informação fornecida pelos ouvintes na recepção e compreensão de mensagens”. Em relação aos textos escritos, percebe-se o uso dos dois tipos de *feedback*. Apresentamos, a seguir, considerações sobre cada um deles no processo de produção textual.

#### **2.2.2.1. Feedback direto ou correção direta**

Quando o professor fornece a correção da forma lingüística (palavra, morfema, frase, reescrita de sentença, eliminação de palavras ou morfemas), trata-se da correção direta (FERRIS, 2002). Esse tipo de correção é positivo em estágios iniciais, em que os alunos não possuem conhecimento lingüístico para tratar os erros apontados pelo professor ou para a correção dos erros não-tratáveis (*untreatable*).

Ferris (2002) cita que, nas pesquisas realizadas por Chaney, Ferris e Hendrickson, a correção direta demonstra mais eficácia nesses tipos de erros, devido à sua natureza idiossincrática. Por outro lado, o uso excessivo da correção direta pode levar o professor à apropriação do texto do aluno. As pesquisas realizadas em L1 e L2 pelos pesquisadores Brannon e Knoblauch, Sommers e Zamel (*apud* FERRIS, 2002) advertem para esse problema. Outro fator relevante apontado por Ferris (2002) diz respeito à possibilidade de o professor não interpretar adequadamente a intenção original dos alunos sobre o que se queria dizer.

De fato, a precisão gramatical é o foco da correção direta, não a intenção do autor. Segundo White e Arndt (1991), a gramática é importante, mas como ferramenta, meio, não um fim em si mesma. As evidências das pesquisas realizadas por esses pesquisadores sugerem que a ênfase em erros lingüísticos não melhora a precisão gramatical ou a fluência na escrita. É através da atenção ao sentido e não apenas à forma que o uso da linguagem e da escrita melhora. Sobre o sentido, Zamel (*apud* FERRIS, 2002) diz que os defensores da escrita como processo argumentam que a atenção excessiva aos erros pode causar curto-circuito na escrita e no processo de pensamento dos alunos, transformando a escrita em mero exercício para praticar gramática e vocabulário, não em uma forma de descobrir e expressar sentido. Seow (2003), da mesma maneira, ressalta que a correção dentro da perspectiva da escrita como processo é significativa, porque os alunos podem ver a conexão entre o exercício da correção e o próprio texto, fazendo da correção parte do processo de tornar a comunicação clara e sem ambigüidade para o leitor.

Figueiredo (2001) e Ferris (2002) afirmam que a correção direta não possibilita aos alunos refletirem sobre seus próprios erros e, de acordo com Ferris (2002), vários estudos reconhecem que os alunos aprendem mais e tornam-se mais independentes como escritores e editores se recebem mais investimento no processo do que simplesmente na cópia das correções realizadas pelos professores. Dessa forma, dentro da perspectiva da escrita como processo, a correção indireta é a mais indicada. Passo então a algumas discussões sobre esse tipo de *feedback*.

#### **2.2.2.2. Feedback indireto ou correção indireta**

O *feedback* indireto ocorre quando o professor indica o erro sem corrigi-lo, permitindo que o aluno escritor resolva o problema (FERRIS, 2002). A mesma autora

cita várias pesquisas que demonstram a superioridade do *feedback* indireto, uma vez que ele força os alunos a serem mais reflexivos e analíticos sobre os próprios erros do que a simplesmente transcrever correções feitas pelo professor no próximo rascunho. Outro fator importante levantado pela autora diz respeito à forma como os alunos adquirem mais responsabilidade sobre seus erros e, dessa forma, aprendem mais, em longo prazo, a descobrir, corrigir e evitar os mesmos. Em consonância a essa afirmação, estudos longitudinais realizados por Lanlande, Frantzen e Ferris *et al* (*apud* FERRIS, 2002) demonstram que os grupos de alunos que receberam *feedback* indireto se saíram melhor do que aqueles que receberam *feedback* direto.

O professor, ao usar a correção indireta, precisa decidir a melhor maneira de mostrar os erros nos textos dos alunos: localizando-os ou identificando-os. Ao localizá-los pode circulá-los, destacá-los ou apontá-los na margem do texto. Se decidir por identificá-los, a sugestão é usar símbolos, códigos ou comentários verbais. A vantagem da localização é que a responsabilidade de descobrir o problema e a solução é do aluno. Quanto à identificação do erro, ela propicia mais informações, visto que o tipo de erro será identificado e o aluno pode recorrer a seu conhecimento anterior ou procurar a solução em uma gramática ou outro livro de referência. Algumas pesquisas, porém, demonstram que, por vezes, os alunos acham confusa a identificação do erro feita pelo professor (FERRIS, 2002).

Com o intuito de esclarecer as formas de *feedback* indireto, destaco as principais técnicas utilizadas por diversos professores e pesquisadores.

- a) Autocorreção ou *self-assessment*: segundo Figueiredo (2001), é realizada pelo próprio aluno, após receber seu texto com os erros localizados ou identificados pelo professor, geralmente por códigos, cujo exemplo pode ser encontrado em Ferris *et al* (*apud* FERRIS, 2002, p.69, reproduzido no Quadro 1). Outra forma de fazer a correção do próprio texto é utilizar lista com perguntas e/ou questões que precisam ser observadas, chamada *checklist* (Anexo A deste trabalho).

<b>Erro type</b>	<b>Abbreviation/Code</b>
Word choice	wc
Verb tense	vt
Verb form	vf
Word form	wf
Subject-verb agreement	sv
Article	art
Noun ending	n
Pronoun	pr
Run-on	ro
Fragment	frag
Punctuation	punc
Spelling	sp
Sentence structure	ss
Informal	inf
Idiom	id
Plural	pl

Quadro 1: Exemplo de códigos para auto-correção  
 Fonte: FERRIS, 2002, p. 69

b) Correção com os pares ou *peer-response*: surgiu no contexto de ensino da escrita em L1, mas muitos professores de L2 abraçaram a idéia de tornar os alunos leitores e/ou ouvintes dos textos dos demais, a fim de dar *feedbacks* e proporcionar insumo (*input*). No entanto, o aluno de L2 não tem competência lingüística como o falante nativo, e pode reagir intuitivamente em relação ao texto do colega de sala. Por isso, essa correção precisa ser ensinada, modelada, para proporcionar as mudanças necessárias durante a produção textual conforme, observa Kroll (2001). Além disso, Celce-Murcia e Oshtain (2000) citam que, nesse tipo de revisão textual, os alunos precisam aprender a respeitar o trabalho do outro, dar e aceitar críticas construtivas e identificar características problemáticas do texto. Segundo Ferris (2002), a correção com os pares não pode ser solta, como apenas pedir para os alunos trocarem textos e fazerem a correção, pois esse tipo de tarefa pode levar à frustração, por motivos que vão desde não saber que tipo de erro apontar ou receber seu texto de volta sem compreender ou concordar com a correção realizada. Daí a importância desse tipo de correção ser estruturado e supervisionado pelo professor. Kroll (2001) sugere que uma das formas de guiar a correção com os pares é fazer uso de *checklists*, que, além de direcionar o que precisa ser observado, estimula uma leitura mais cuidadosa do texto do colega. De acordo com Ferris (2002), uma das principais razões de se utilizar a correção com os pares é o fato de o leitor praticar suas

próprias habilidades de edição, não apenas como forma de corrigir o texto do outro. White e Arndt (1991) também salientam que, ao aprenderem a avaliar a escrita do outro, os alunos gradualmente constroem a capacidade de autocorreção, elemento vital no processo de escrita. Por fim, vale ressaltar a possibilidade de interação durante a correção com os pares, uma vez que a escrita é uma atividade social (PÉRY-WOODLEY, 1991; DIAS, 2004).

c) Conferência: White e Arndt (1991) definem conferência como um procedimento em que o professor ou outro leitor (o colega de sala, por exemplo) e o aluno escritor trabalham juntos, motivados por problemas que precisam ser esclarecido, como as intenções, o propósito e os sentidos que se quer dar ao texto. A conferência pode ser realizada durante ou depois da redação do texto, e seu principal objetivo é dar atenção individual a cada aluno, a fim de proporcionar a resposta mais adequada. Esse tipo de *feedback* é útil para os que estão engajados em um processo de reescrita (CELCE-MURCIA; OSHTAIN, 2000) e, segundo Ferris (2002), oferece esclarecimento imediato.

d) Correção com a turma: segundo Figueiredo (2001), é um procedimento utilizado pelo professor principalmente em turmas grandes. Os erros mais freqüentes dos alunos são selecionados e discutidos com a turma, utilizando o retroprojetor ou outro tipo de recurso. O professor instiga os alunos a descobrir o tipo de erro e fazer a correção e, em último caso, a forma correta é mostrada.

### 2.3. Gêneros textuais e ensino de L2

*Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são modelos que utilizamos para explorar o não-familiar.* (BAZERMAN, 2006, p.23)

Esta seção propõe-se a apresentar algumas concepções sobre gêneros textuais<sup>11</sup> como instrumentos de comunicação e ensino de línguas. Em seguida,

---

<sup>11</sup> Adotamos a posição de Marcuschi (2008): para o autor, as expressões gênero textual, gênero discursivo ou gênero de texto podem ser usadas de forma intercambiada, a não ser que haja alguma especificidade ao tratar determinado fenômeno.

destaca-se o trabalho com gêneros textuais no ensino de L2, tratando especificamente do desenvolvimento da habilidade de escrita a partir de tal abordagem. Finalizamos com a descrição do procedimento seqüência didática, termo cunhado pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Scheuwly (2004) e usado no ensino de língua materna nos países francófonos, mas que tem atraído a atenção de pesquisadores brasileiros devido à sua contribuição para o ensino de língua portuguesa e língua estrangeira.

### **2.3.1. Gêneros textuais: instrumentos de comunicação e ensino**

Segundo a teoria de Schneuwly e Dolz (2004), que se fundamenta nas discussões bakhtinianas, os gêneros textuais são instrumentos necessários para agirmos discursivamente (falar/escrever) nas diversas esferas da sociedade. A situação de comunicação em que o locutor-enunciador se encontra é que determina o tipo de gênero textual mais adequado. Bronckart (2003) salienta que o gênero é indexado, ou seja, não é o indivíduo que o cria. Essa afirmação apóia-se em Bakhtin (2000), que aponta o gênero como algo dado. Para o autor, a comunicação seria quase impossível se tivéssemos de criar os gêneros do discurso pela primeira vez no processo da fala. Toda comunicação verbal é influenciada pelas gerações anteriores, sendo que, cada gênero é uma forma de enunciado com características próprias, que assimilamos e reestruturamos com o passar dos anos, de acordo com o contexto sócio-histórico em que vivemos. Por esse motivo, os gêneros textuais não são rígidos e, conforme observa Marcuschi (2006, p.24), *“o gênero é essencialmente flexível e variável, tal como o seu componente crucial, a linguagem”*.

Quanto ao ensino, Schneuwly e Dolz (2004) também concebem gêneros como instrumentos indispensáveis para o ensino de produção de textos orais e escritos na escola, uma vez que eles servem como referência para os aprendizes.

A seguir, buscamos esclarecer questões conceituais sobre gêneros textuais e como eles podem ser usados no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

#### **2.3.1.1. Gêneros textuais: breves observações conceituais**

De acordo com Bronckart (2003), a noção de gênero foi primeiramente utilizada para se referir aos textos literários ou com valor social reconhecido, a saber: gêneros lírico, poético, épico, mimético, ficcional, etc. A partir do

renascimento, surgiram novas formas literárias escritas, como o romance, o ensaio e a novela. No entanto, Bronckart (2003) salienta que, com as contribuições de Bakhtin neste século, a noção de gênero aplica-se ao conjunto das produções verbais organizadas. Para exemplificar, cita como exemplos formas escritas como artigos científicos, resumos e notícias, além de formas textuais orais, como conversação e relato de experiências vividas.

Para compreender melhor o que seriam essas produções verbais organizadas, recorro às discussões de Bakhtin (2000) sobre os gêneros do discurso. Segundo o autor, o termo refere-se a enunciados orais e escritos produzidos pelos indivíduos dentro de determinada esfera de utilização da língua. Tais enunciados são compostos por conteúdo temático, estilo verbal (seleção dos conteúdos lingüísticos) e estrutura composicional relativamente estáveis. Marcuschi (2005), apoiando-se nessas afirmações, diz que esses três componentes definem as características sócio-comunicativas do gênero textual.

É importante ressaltar que cada esfera de atividade humana elabora diversos tipos de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2000). Marcuschi usa a expressão “domínio discursivo” para se referir a essas esferas:

*Domínio discursivo constitui muito mais uma “esfera de atividade humana” no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.). Não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. Constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder. (MARCUSCHI, 2008, p. 155).*

Dessa maneira, Bakhtin (2000) afirma que os gêneros do discurso organizam nossa fala e que a assimilação dos mesmos surge desde nosso nascimento, através das interações com familiares e outros. Nossas experiências em diferentes esferas de comunicação ou domínios discursivos moldam nossa fala às formas precisas de gêneros e, segundo o autor, essas podem ser mais padronizadas ou mais maleáveis - gêneros da intimidade familiar, da intimidade amigável, das reuniões sociais são considerados mais flexíveis que os gêneros oficiais (como documentos), mais estáveis devido ao seu caráter normativo. Por outro lado, a falta de experiência com gêneros de determinada esfera impede o indivíduo de moldar sua fala e certas formas estilísticas e composicionais com desembaraço. Dentro desse contexto, vale ressaltar que “o gênero do discurso não é uma forma da língua, mas uma forma de

*enunciado que, como tal recebe do gênero uma expressividade determinada, típica, própria do gênero dado”* (BAKHTIN, 2000, p.312). A afirmação de Bronckart (2003, p103) de que *“a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”* corrobora com as observações de Bakhtin sobre a importância da experiência com um determinado gênero do discurso, pois é através dessa experiência que nos apropriamos das características do gênero e nos tornamos capazes de reproduzi-lo e usá-lo adequadamente em uma situação de comunicação:

*Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.* (MARCUSCHI, 2005, p.29).

Marcuschi (2005) ressalta que o uso de determinado gênero fora de lugar causa a violação das normas sociais relativas aos gêneros textuais, como contar piadas em um contexto não adequado. Há, portanto, algumas questões que devem ser levadas em consideração durante a produção de um gênero:

*i) natureza da informação ou do conteúdo veiculado; ii) nível de linguagem (formal, informal, dialetal, culta etc.); iii) Tipo de situação em que o gênero se situa (pública, privada, corriqueira, solene etc.); iv) Relação entre os participantes (conhecidos, desconhecidos, nível social, formação etc.); v) Natureza dos objetivos das atividades desenvolvidas.*(MARCUSCHI, 2005, p. 34).

Essas questões comprovam a natureza sócio-comunicativa do gênero. O próprio autor afirma que os gêneros não se definem como características lingüísticas, mas como atividades sócio-discursivas. Pode-se compreender, portanto, que as características lingüísticas estão a serviço da função social do gênero. Sobre elas, é importante destacar os tipos textuais conhecidos como seqüências lingüísticas (narração, argumentação, exposição, descrição e injunção), definidos por unidades lingüísticas (aspectos sintáticos, lexicais, tempos verbais, relações lógicas).

Os tipos textuais não podem ser confundidos com gêneros textuais. Marcuschi (2003, p.17) esclarece: *“os tipos textuais constituem modos discursivos organizados no formato de seqüências estruturais sistemáticas que entram na composição de um gênero”*. O mesmo gênero textual pode realizar dois ou mais tipos textuais (MARCUSCHI, 2005). O autor salienta ainda que *“os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por seqüências tipológicas de*

*base que podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si*” (MARCUSCHI, 2005, p. 27). Portanto, o que vai determinar o tipo textual é exatamente a função sócio-discursiva do gênero.

Outra questão que merece destaque é a variedade de gêneros textuais. Bakhtin (2000) observa que os gêneros do discurso são inúmeros, pois cada esfera da atividade humana possui uma variedade de gêneros que se modifica e amplia à medida que cada uma se desenvolve no decorrer da história da sociedade. Da mesma forma, Bronckart (2003, p.74) diz que *“os gêneros estão em perpétuo movimento”* e Marcuschi (2005, p.19) afirma: *“os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais maleáveis, dinâmicos e plásticos”*. Para exemplificar a dinamicidade dos gêneros, Marcuschi (2006) observa que novos gêneros surgem a partir de outros, de acordo com as necessidades e as inovações tecnológicas - a carta deu origem ao *e-mail*, a conversa informal deu origem aos *chats*, os diários de bordo deram origem aos *blogs*, etc. Esses exemplos comprovam que *“quanto mais um gênero circula, mais ele será suscetível a mudanças e alterações por se achar estreitamente ligado a uma moldagem social”* (MARCUSCHI, 2006, p.29). Assim, finalizo esse item com a definição de Marcuschi:

*Os gêneros são textos da vida diária com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo, realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas.* (MARCUSCHI, 2006, p. 29).

### **2.3.1.2. Gêneros textuais e ensino de línguas**

Vários pesquisadores reconhecem a importância dos gêneros textuais no ensino de línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MARCUSCHI, 2004, 2005, 2006; LOUSADA, 2005; BAZERMAN, 2006; LOPES-ROSSI, 2006; GUIMARÃES *et al*, 2006; CRISTOVÃO, 2001, 2005, 2006, 2007; CRISTOVÃO; NASCIMENTO, 2006; DELLI'ISOLA, 2007, entre outros). Segundo Cristovão e Nascimento (2006), a pesquisa *“gêneros textuais e ensino”* ganhou importância através das várias mudanças que o ensino de línguas sofreu na última década do século XX. Desde então, os materiais didáticos têm sido influenciados por essa abordagem. De fato, percebe-se uma preocupação entre os pesquisadores em ensinar diversas manifestações da linguagem que estão inseridas nos gêneros textuais, uma vez que

*“a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual”* (MARCUSCHI, 2005, p.22). Dessa forma, o desenvolvimento de leitores críticos e capazes de se comunicarem oralmente ou através da escrita de forma adequada torna-se possível por meio de tal abordagem. Em consonância a essa afirmação, Marcuschi (2005, p.35) afirma que *“o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia”*. Assim, trabalhar com gêneros possibilita aos alunos participarem de situações reais de uso da linguagem por meio de atividades que visam desenvolver a comunicação oral e escrita.

O trabalho com gêneros textuais é sugerido nos documentos oficiais que orientam o ensino de língua materna e língua estrangeira: nos PCN e na Proposta Curricular de Língua Estrangeira – Educação Básica, além das Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Esses documentos fundamentam-se na visão sociointeracionista, que se baseia no pensamento de Vygotsky sobre a importância da interação social para que haja o desenvolvimento e a apropriação da linguagem pelo indivíduo (BRONCKART, 2003). Bronckart (2003) destaca que somente a partir dos anos 60 a obra vygotskiana foi revisitada e traduzida.

A visão sociointeracionista é conhecida também como sociocultural, e tem o objetivo principal de propiciar aos alunos contextos reais de uso da linguagem. Esses contextos são criados na sala de aula através de atividades que envolvem a utilização de gêneros textuais orais e escritos, a fim de promover a comunicação entre as pessoas e a reflexão sobre os gêneros.

Essa teoria influenciou as pesquisas de vários estudiosos, principalmente as de Schneuwly e Dolz (2004), que concebem os gêneros textuais como instrumentos de comunicação e ensino. Para os autores, trabalhar os gêneros na escola leva os alunos ao domínio do funcionamento do gênero nas práticas de linguagem de referência<sup>12</sup>. Essa observação é importante porque, ao transferir o gênero textual para o contexto de ensino e aprendizagem, ele não pode perder sua identidade e, por essa razão, todas as suas características devem ser analisadas com o intuito de propiciar aos alunos não apenas a compreensão do gênero, mas, quando conveniente, sua produção textual. Nesse contexto, os autores salientam que a sala

---

<sup>12</sup> De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.73), *“as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”*.

de aula deve recriar situações que propiciem a reprodução das práticas sociais de referência, a fim de instrumentalizar os alunos a agirem adequadamente com a linguagem em uma situação de comunicação real.

Cristovão (2005) destaca que, ao decidir ensinar a linguagem por meio dos gêneros textuais, cabe ao professor analisar o contexto em que os mesmos serão trabalhados, as capacidades de linguagem que os alunos dominam e as que precisam ser desenvolvidas em função do gênero escolhido. É necessário também fazer uma análise de textos do gênero, a fim de elucidar o funcionamento da linguagem. Os dados levantados serão os objetos de ensino a serem trabalhados no contexto de sala de aula. Essas questões foram desenvolvidas mais detalhadamente na seção intitulada modelo didático de gênero.

Marcuschi (2006, p.25) afirma que *“quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”*. Nesse sentido, Polato (2008, p.79) argumenta que o trabalho com gêneros textuais possibilita reflexões sobre questões relacionadas à diversidade social e cultural. A autora cita uma afirmação de Moita Lopes que corrobora com essas questões: *“uma atividade com hip hop com uma turma que aprecia o estilo permite uma reflexão sobre diferentes realidades e modos de viver”* (MOITA LOPES *apud* POLATO, 2008, p. 79). Por essa razão, o trabalho com gêneros textuais na sala de aula requer cuidado e empenho do professor, para que não apenas a forma, a composição característica do gênero e sua função social sejam analisadas, mas para que haja oportunidade para reflexão dos aspectos culturais e sociais subjacentes à configuração do gênero.

Dell'Isola (2007, p.13) afirma que *“a decisão de se trabalhar com os gêneros exige preparo e merece cuidados para não se cristalizar a idéia de que cada gênero tem uma forma fixa, imutável e circula em um único domínio discursivo”*. A observação da autora adverte sobre a maneira como tomamos o gênero como modelo para o ensino da linguagem. Para se trabalhar um gênero, deve-se ter o cuidado de mostrar seu funcionamento sócio-comunicativo e como o estilo, o conteúdo temático e a estrutura composicional são flexíveis e podem variar, apesar de terem certa estabilidade. Marcuschi (2004, p.2) orienta que *“os gêneros em sala de aula só fazem sentido se conduzirem para além do simples exercício de produção textual com base em modelos prévios”*. Por essa razão, defendemos a necessidade de um trabalho sistemático de análise de gêneros textuais no processo

de ensino e aprendizagem de línguas e, conforme observa Lopes-Rossi (2006), o professor tem papel importantíssimo ao conduzir o ensino baseado na concepção de gêneros.

*Cabe ao professor criar condições para que os alunos possam apropriar-se de características discursivas e lingüísticas de gêneros diversos, em situações de comunicação real. Isso pode ser feito com muita eficiência por meio de projetos pedagógicos que visem ao conhecimento, à leitura, à discussão sobre o uso e as funções sociais dos gêneros escolhidos e, quando pertinente, à sua produção escrita e circulação social. (LOPES-ROSSI, 2006, p.75).*

Logo, a sala de aula deve ser local onde os alunos farão uma série de exercícios e atividades que os permitirão se apropriar das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Assim, entendo que o contexto escolar representa um laboratório em que os alunos têm a oportunidade de experimentar e praticar a linguagem em várias situações, de forma a prepará-los para as interações que terão que enfrentar nas situações reais de comunicação.

### **2.3.1.3. Gêneros textuais e ensino de L2**

No que tange o ensino de L2, a produção de gêneros textos orais e escritos nas aulas tem se tornado uma necessidade cada vez mais freqüente, uma vez que vários professores e livros didáticos ainda enfatizam mais os aspectos léxico-sistêmicos da língua, conforme observa Lousada (2005). A pesquisadora salienta que, da mesma forma que, em língua materna, torna-se necessária a aprendizagem de determinados gêneros textuais, como um contrato, uma tese, em L2 encontramos essa necessidade, e, por isso, gêneros variados devem ser ensinados de maneira formal e institucional. Além do mais, interagir em outra língua requer conhecimentos pragmáticos da cultura da língua-alvo e, por isso, todos os tipos de gêneros textuais, dos mais simples aos mais complexos, são instrumentos valiosos.

Cristovão (2005) ressalta que, quando o ensino e a aprendizagem de línguas estão fundamentos na noção de gêneros textuais, o aluno poderá tornar-se agente capaz de agir com a linguagem de forma adequada em diversas situações. Como afirma Bazerman (2006, p.23) *“gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são*

*modelos que utilizamos para explorar o não-familiar*". O conhecimento de determinado gênero pode levar o aluno a compreender textos pertencentes a gêneros ainda não conhecidos, conforme salientam Cristovão e Nascimento (2006).

O foco do trabalho aqui relatado é a produção de determinado gênero textual escrito na sala de aula de L2. Apresentamos, a seguir, discussões que orientam o ensino da escrita em L2 fundamentado nessa concepção de gêneros textuais.

#### **2.3.1.4. Gêneros textuais e ensino de escrita em L2: a competência comunicativa e vantagens da abordagem via gêneros textuais**

O trabalho com gêneros textuais em L2 nas aulas de escrita surgiu em resposta às pedagogias do processo (como apresentado anteriormente neste capítulo), decorrentes dos métodos comunicativos<sup>13</sup> (HYLAND, 2004). Segundo Hyland (2004), o interesse por tal abordagem deve-se ao fato de o estudo do gênero ajudar a compreender as maneiras como os indivíduos usam a linguagem para se engajar em determinadas situações de comunicação.

Cristovão (2005, p.158) afirma que *“ao estudarmos o funcionamento da linguagem em gêneros textuais que sejam objetos de ensino, estamos proporcionando o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa”*<sup>14</sup>. Nesse contexto, é importante esclarecer questões que envolvem o termo “competência”. Para isso, recorreremos ao artigo de Canale e Swain (1980), que destacam que “competência” e “desempenho” são freqüentemente discutidos nas abordagens de ensino de L2. Tais termos foram introduzidos por Chomsky (1965), que se refere a competência para dizer do conhecimento de gramática e outros aspectos, e a desempenho para abordar o uso real da linguagem.

Hymes e Campbell e Wales (*apud* CANALE; SWAIN, 1980) propõem uma noção mais ampla do termo competência, chamada competência comunicativa. Essa noção não inclui apenas a competência gramatical ou o conhecimento explícito

<sup>13</sup> Para Almeida Filho (2002), os métodos comunicativos de língua estrangeira organizam o processo de ensino e aprendizagem em atividades e/ou tarefas que tenham interesse ou atendam às necessidades reais do aluno, com o intuito de capacitá-lo a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua. Esses métodos não dão ênfase à forma, enfocando funções comunicativas da linguagem, como cumprimentar, convidar e pedir desculpas e, portanto, utilizam amostras autênticas da língua-alvo, ou seja, diversos gêneros textuais orais e escritos.

<sup>14</sup> A autora refere-se à competência lingüístico-comunicativa (conhecimento sócio-cultural, estratégico, metalingüístico, lúdico e estético) proposta por Almeida Filho (2000) e Jorge (*apud* CRISTÓVÃO, 2005)).

de regras da gramática, mas também a competência contextual ou sociolingüística, referente ao conhecimento das regras de uso da linguagem. Mais precisamente, os dois tipos de competência estão interligados, uma vez que regras gramaticais seriam inúteis sem regras de uso da linguagem, e vice-versa.

A partir desses estudos realizados por Hymes, Canale e Swain (1980) afirmam que a teoria de competência comunicativa interage com a teoria da ação humana e com outros aspectos do conhecimento, como, por exemplo, o conhecimento de mundo. Para os autores, a interação desses fatores pode ser observada durante o desempenho comunicativo. A competência comunicativa proposta por Canale e Swain (1980) é composta por três componentes:

- a) competência gramatical: conhecimento de itens lexicais, regras morfológicas, sintáticas, semânticas e fonológicas;
- b) competência sociolingüística: regras socioculturais e do discurso, cruciais para a interpretação adequada dos enunciados. Durante a interação, os papéis sociais dos participantes e as normas que regem o contexto de comunicação devem ser observados - o registro ou o estilo determinam a forma gramatical mais apropriada. Quanto às regras do discurso, os autores destacam a coesão e a coerência durante as construções dos enunciados.
- c) competência estratégica: estratégias verbais e não-verbais usadas para compensar a falta de determinado conhecimento durante o processo de comunicação, devido a variáveis de desempenho ou competência insuficientes.

Segundo Scarcella e Oxford (1992), Canale acrescenta aos três componentes supracitados a competência discursiva, referente à habilidade do escritor em combinar formas gramaticais e sentidos para produzir textos em gêneros variados.

A fim de esclarecer a importância do desenvolvimento da competência comunicativa para o desenvolvimento da habilidade de escrita em L2, a presente pesquisa apóia-se principalmente nas discussões de Scarcella e Oxford (1992), que afirmam que esses componentes representam as habilidades subjacentes à proficiência escrita e interagem entre si durante a produção textual. Abaixo, apresentamos as características de cada um deles, conforme Scarcella e Oxford (1992):

- a) a competência gramatical é de grande importância para a proficiência escrita, envolvendo o uso correto da gramática, do vocabulário e da mecânica

da língua (ortografia, pontuação, etc.). A falta dessa competência impossibilitaria o autor de expressar suas idéias adequadamente;

b) a competência sociolingüística possibilita aos escritores alternar o uso da linguagem em relação a variáveis como tópico, gênero, público-alvo e propósito do texto. O aprendiz aprende a modificar a linguagem de acordo com a comunidade discursiva em que está interagindo;

c) a competência discursiva desenvolve-se a partir do domínio da competência gramatical e sociolingüística, e capacita o escritor a organizar seu texto de forma coesiva e coerente. A coesão pode ser realizada a partir dos elementos: referência, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical (HALLIDAY; HASAN *apud* SCARCELLA; OXFORD, 1992). A coerência do texto ocorre através do uso apropriado dos elementos coesivos, e Scarcella e Oxford (1992) usam o termo “coerência” a partir da definição de Charrolles, que se refere à unidade e à organização das idéias dentro do texto;

d) a competência estratégica refere-se ao uso de estratégias para escrever de forma adequada, que incluem gerar idéias antes de escrever, rascunhar, revisar, editar e até mesmo pedir ajuda a amigos em relação aos erros mecânicos. Todas essas estratégias fazem parte do processo de escrita discutido anteriormente neste capítulo.

Portanto, o ensino da escrita em L2 a partir da concepção de gêneros textuais pode ser compreendido como contribuição para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno-produtor de texto, questão que é discutida com mais detalhes na conclusão deste trabalho.

As principais vantagens do ensino da escrita em L2 baseado em gêneros, segundo Hyland (2004), são:

a) o ensino é explícito: a forma como os gêneros são escritos, estruturados, a razão de serem escritos de uma determinada maneira, os aspectos sociais e culturais, os aspectos lingüísticos utilizados para expressar sentido são analisados a partir de exemplos de textos dos gêneros que estão sendo estudados;

b) gêneros e contextos são ensinados sistematicamente: os alunos são levados a refletir sobre os propósitos sociais do gênero, os tipos de situações em que o seu uso é apropriado, quem é o provável público-alvo, os papéis e

os relacionamentos dos produtores e leitores do gênero, as prováveis e possíveis variações, etc.;

c) o ensino baseia-se nas necessidades do aluno escritor: os tipos de gêneros textuais escolhidos para serem trabalhados na sala de aula são aqueles que os alunos provavelmente precisarão escrever. Assim, os mesmos sentem-se mais motivados e ganham confiança em relação ao uso da L2, uma vez que aprendizagem de um gênero possibilita a compreensão do uso de outros gêneros;

d) o ensino baseado em gêneros fornece apoio ou andaimes que sustentam os alunos escritores no processo de aprendizagem do gênero: esses andaimes são conhecidos como *scaffolding* e baseiam-se nas teorias de Vygotsky (1978) sobre a colaboração interativa durante o processo de desenvolvimento, que ocorre entre professor e aluno, aluno e colegas de sala e as atividades realizadas durante a análise e o processo de produção de determinado gênero textual. Esses tipos de colaboração auxiliam o aluno escritor na aquisição de nível de desempenho adequado. A noção de *scaffolding*, de acordo com Vygotsky e o psicólogo Bruner, enfatiza o papel da interação com pares ou outras pessoas mais experientes durante a aprendizagem, o que possibilita ao aprendiz mudar do nível de desempenho atual (o que ele é capaz de fazer agora) para um nível de desempenho potencial (o que ele será capaz de fazer sem assistência ou de forma independente). Na realidade, o espaço que existe entre esses dois níveis foi nomeado por Vygostky (1978) de “zona de desenvolvimento proximal”, e o progresso de um nível para o outro não ocorreria apenas pela exposição ao *input* (amostras da língua), mas pela interação social e a assistência de pessoas mais experientes ou habilidosas;

e) o ensino baseado em gêneros é empoderador: o estudo de uma diversidade de gêneros revela aos alunos as razões dos escritores fazerem determinadas escolhas lingüísticas e retóricas e, conseqüentemente, os alunos desenvolvem maior compreensão de como esses gêneros podem ser usados de forma eficaz para atingir os objetivos que propõem;

f) o ensino baseado em gêneros facilita a compreensão crítica: o trabalho ajuda os alunos a refletirem e criticarem as formas como conhecimento e as informações são organizados e construídos nos textos escritos. Compreende-

se como os gêneros textuais são socialmente construídos e moldados ideologicamente pelos grupos sociais dominantes, a fim de representar seus interesses;

g) o ensino baseado em gêneros auxilia no desenvolvimento do professor: o professor é levado a compreender como a linguagem é usada como recurso comunicativo, uma vez que é necessário categorizar os gêneros textuais que os alunos terão que escrever, considerar como os textos do mesmo gênero são semelhantes e diferentes, identificar os propósitos dos autores, analisar a estrutura e compreender os contextos em que esses gêneros são utilizados. Dessa forma, o professor transforma-se em analista do discurso e, portanto, torna-se mais atento às formas que os sentidos são criados, além de desenvolver maior sensibilidade para compreender as necessidades comunicativas dos alunos. Todas essas características possibilitam ao professor tornar-se mais reflexivo sobre o processo de produção de textos, ao compreender como os gêneros textuais são organizados e como intervir no processo de escrita dos alunos a fim de torná-los capazes de se comunicar através da escrita de forma adequada.

Todas essas vantagens contribuem para que os alunos de L2 sejam capazes de ir além da compreensão do significado das palavras e das estruturas gramaticais, tornando-os capazes de compreender que todo gênero textual tem um propósito comunicativo e que, para atingir esse propósito, existem conteúdo temático, estilo e estrutura composicional em sua configuração. Esses elementos auxiliam na construção das intenções ou o querer-dizer do autor. Conseqüentemente, os alunos passam a compreender que *“o gênero dá forma a nossas ações e intenções”* (BAZERMAN, 2006, p.10). Consideramos que o mais importante é que a escrita em L2 deixa de ser vazia, sem dizer nada a ninguém, apenas com o propósito de ser corrigida pelo professor, aspecto observado por Bazerman (2006).

#### **2.3.1.5. A seqüência didática**

Destacamos aqui o procedimento seqüência didática, uma vez que ele será nosso objeto de estudo. A escolha desse procedimento justifica-se pelo fato de ele possibilitar a compreensão de determinado gênero textual, devido ao seu caráter modular. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) *“uma seqüência*

*didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito*”. Conforme salientam os autores, a seqüência didática (SD) auxilia o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-o escrever ou falar de forma mais adequada em determinada situação de comunicação. Os autores representam a SD da seguinte forma:

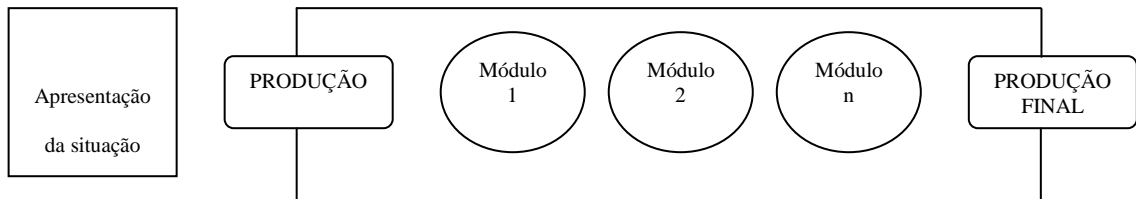


FIGURA 2: Esquema da seqüência didática  
Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.98

#### 2.3.1.5.1. A apresentação da situação

No momento da apresentação da situação, os alunos são expostos a um projeto de comunicação que será realizado na produção final. Neste primeiro momento, a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser realizada. Assim, deverão ser discutidos com os alunos o gênero textual que será trabalho e suas condições de produção, como o papel social que vão assumir ao escrever, o público-alvo, o propósito, onde o gênero será publicado, etc. Outra questão importante diz respeito aos conteúdos. Para discuti-los, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sugerem a análise de textos do gênero escolhido.

Segundo Lopes-Rossi (2005, p. 82), *“toda atividade de produção escrita pressupõe atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão”*. Como esta pesquisa envolve o desenvolvimento da habilidade de escrita, não poderia deixar de envolver atividades de leitura. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.105) também sugerem *“atividades de observação e de análise de textos, uma vez que a leitura constitui um ponto de referência indispensável a toda aprendizagem eficaz de expressão”*.

#### 2.3.1.5.2. A produção inicial

A produção inicial refere-se ao momento em que os alunos tentam elaborar uma primeira versão do gênero textual. Durante essa fase, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm da situação de comunicação proposta, que precisa ser bem definida durante a fase de apresentação da situação,

para que os alunos se sintam à vontade e sem medo de errar e/ou apresentar suas dificuldades durante essa primeira tentativa de escrita.

Na realidade, a produção inicial serve de diagnóstico tanto para os alunos quanto para o professor, pois revela os conhecimentos que os alunos já possuem sobre o gênero e os que eles precisam aprender para produzi-lo adequadamente.

#### 2.3.1.5.3. Os módulos

Nos módulos, o professor irá planejar atividades que auxiliem os alunos na compreensão mais detalhada do gênero textual, para sanar as dificuldades encontradas na produção inicial. Cada módulo terá como objetivo trabalhar uma ou outra capacidade de linguagem necessária ao domínio de um gênero. Dentre as atividades, pode-se, por exemplo, sugerir a análise de textos do mesmo gênero, a fim de elucidar suas principais características.

#### 2.3.1.5.4. A produção final

Nessa fase, os alunos podem publicar o gênero textual produzido a partir do que foi discutido na apresentação da situação. Por exemplo: se o gênero escolhido foi “placas para o ambiente escolar”, essas placas podem ser fixadas em seus respectivos lugares. Esse pode ser também um momento de avaliação da atividade de produção de texto realizada.

## 2.4. Modelo didático de gênero

*Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma lingüística e sim uma forma de realizar lingüisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.* (MARCUSCHI, 2005, p. 29).

O gênero textual escolhido para este trabalho foi o gênero guia turístico virtual. Nesta seção, apresentamos os princípios teóricos que fundamentam a construção do modelo didático de gênero e descrevemos algumas considerações feitas por especialistas e *experts* em anúncios publicitários, pelo fato de tal gênero transitar nessa mesma instância discursiva.

### 2.4.1. A importância da construção do modelo didático de gênero

A comunicação oral e escrita pode ser ensinada sistematicamente por uma seqüência de módulos de ensino, organizados com o intuito de melhorar determinada prática de linguagem, conforme afirmam Dolz e Schneuwly (2004). Esses módulos representam as seqüências didáticas: estratégias de ensino-

aprendizagem que possibilitam aos aprendizes se apropriar das características de um determinado gênero. O gênero torna-se, assim, o principal objeto de estudo dentro do contexto de sala de aula.

A partir das discussões de Dolz e Schneuwly (2004) sobre a perspectiva bakhtiniana, define-se o gênero por três dimensões essenciais:

*1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 52).*

Nesse contexto, é necessário que os professores conheçam a organização do gênero textual antes da elaboração das seqüências didáticas, o que é possível pela construção do modelo didático do gênero. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p.81), *“num modelo didático, trata-se de explicitar o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica quanto pelos profissionais especialistas”*. O modelo serve de guia para as intervenções dos professores e, ao mesmo tempo, evidencia as características lingüísticas e textuais do gênero que será objeto de ensino-aprendizagem, tendo em vista determinada situação de comunicação. Para os autores, a elaboração de tal modelo deve ser sustentada por três princípios em constante interação:

*a) legitimidade: refere-se aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas; b) pertinência: refere-se às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem; c) solidarização: tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82).*

Compreende-se, então, que, a observação desses princípios representa o alicerce do modelo didático do gênero e, conforme Dolz e Schneuwly (2004), o modelo orienta a definição dos objetivos de uma seqüência didática, que devem ser coerentes com as capacidades e dificuldades dos alunos que participarão da situação de comunicação por meio da produção textual.

Outro fator que merece destaque é a escolha do tema do gênero que será produzido na sala de aula. Segundo Cristovão (2001), o tema deve ser relevante para os alunos, permitir a emergência de posições controversas e uma progressão no desenvolvimento das suas capacidades. Ainda de acordo com a autora, a escolha do tema deve ser feita a partir de quatro dimensões, a saber: 1) dimensão

cognitiva, referente aos conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação à complexidade do tema; 2) dimensão psicológica, que trata dos interesses, das motivações e da afetividade dos alunos; 3) dimensão didática, relativa à escolha de tema pertinente ao nível dos alunos, mas que não seja muito freqüente no cotidiano escolar; 4) dimensão social, voltada para a oportunidade de os alunos desenvolverem um projeto de classe a partir do valor social do tema, de seus aspectos éticos e de sua importância para a comunidade escolar e do entorno.

A partir dessas dimensões, o tema “turismo” foi eleito para realização do trabalho aqui relatado, pensando-se principalmente na possibilidade de fazer com que os alunos se engajem em um projeto de classe que vise uma situação de comunicação real, através da produção textual do gênero guia turístico virtual.

A escolha do tema foi feita em discussão com os alunos participantes da pesquisa, e um dos pontos favoráveis para tal escolha foi o fato de a produção do gênero e sua publicação representarem grande valor social na comunidade, visto que a cidade de Timóteo, local da pesquisa, recebe muitos estrangeiros, especialmente em função da empresa ArcelorMittal<sup>15</sup>, e esses estrangeiros não têm acesso a informações turísticas em inglês sobre a região. Outro fator que levou à escolha do guia turístico virtual foi a facilidade de acesso a textos do mesmo gênero pela *internet*. A leitura e análise desses textos pelos alunos podem proporcionar condições para que o gênero seja produzido adequadamente, de acordo com suas condições de produção. As visitas a *sites* de agências de turismo permitirão aos aprendizes de língua estrangeira desenvolver sua autonomia: outros *sites* além dos sugeridos pela professora pesquisadora poderão ser visitados e, conseqüentemente, o processo de ensino e aprendizagem não se limitará ao espaço escolar. Em consonância com essa afirmação, Nagamini (2004, p.40) afirma que as recentes tecnologias provocaram mudanças que refletem também o contexto pedagógico, porque “*o saber não está mais circunscrito ao espaço escolar; a sociedade moderna desenvolveu formas diferentes de aprender e ensinar*”.

O gênero guia turístico está inserido na esfera publicitária e, por esse motivo, recorreremos à literatura de especialistas em anúncio publicitário para melhor compreendê-lo, uma vez que essa descrição está em conformidade com o princípio de legitimidade.

---

<sup>15</sup> A empresa ArcelorMittal Acesita fabrica aços inoxidáveis e elétricos. Sua sede situa-se na cidade de Timóteo.

#### **2.4.1.1. Descrição da literatura dos especialistas e experts em anúncio publicitário**

Cristovão (2006) afirma que, além da literatura dos especialistas (pesquisadores da área), é necessário recorrer à literatura dos *experts* (profissionais da área) do gênero estudado. Neste trabalho, a fundamentação teórica sobre o gênero será discutida a partir das descrições de especialistas e *experts*, indistintamente.

Segundo Sandmann (1993), o termo “propaganda” é, em inglês, usado especialmente para a propagação de idéias, principalmente políticas, com sentido muitas vezes depreciativo. Para a propaganda comercial ou de serviços, usa-se o termo *advertising*.

O mesmo autor afirma que, *“em português, publicidade é usado para a venda de produtos ou serviços e propaganda tanto para a propagação de idéias como no sentido de publicidade”* (SANDMANN, 1993, p.10). Em conformidade com essa afirmação, Sant’Anna (1998) ressalta que, apesar de os termos propaganda e publicidade serem usados como sinônimos, eles não significam rigorosamente a mesma coisa. De maneira geral, a palavra publicidade significa divulgar, tornar público, e propaganda refere-se a implantar, incluir uma idéia, uma crença na mente alheia. No entanto, atualmente, ambas as palavras são usadas indistintamente, visto que, *“anunciar visa promover vendas e para vender é necessário, na maior parte dos casos, implantar na mente da massa uma idéia sobre o produto”* (SANT’ANNA, 1998, p.75).

Do ponto de vista discursivo, Cohen (2007, p.26) afirma que os termos publicidade e propaganda são inter-relacionados, podendo cada um ser, de certa forma, usado como sinônimo do outro ou como termo complementar. A autora apóia-se nas discussões de Charaudeau (2006, p. 60), que ressalta que o discurso propagandista *“compreende tanto o ‘publicitário’ quanto o ‘político’, embora com especificidades”*.

Nesta pesquisa, considero o guia turístico como um tipo de anúncio publicitário. De acordo com Sant’Anna (1998, p.77), *“o anúncio é a grande peça do imenso tabuleiro publicitário”*. O autor afirma ainda:

*[...] a função da publicidade é comunicar algo com o propósito de vender serviços ou produtos, criar uma disposição, estimular um desejo de posse*

*ou para divulgar e tornar conhecido algo novo e interessar a massa ou um de seus setores. (SANT'ANNA, 1998, p. 77).*

Compreendemos que o anúncio impresso ou virtual possui o mesmo objetivo de despertar o desejo do consumidor a realizar a compra do produto ou serviço anunciado. No entanto, cada meio possui características distintas. Destacamos, então, algumas características do anúncio virtual, nosso objeto de estudo.

Cohen (2007) comenta que uma das diferenças determinantes entre o anúncio veiculado pelo meio digital e a mídia impressa refere-se à velocidade e ao espaço, que permitem ao interlocutor dirigir-se a outras informações em poucos segundos. Essa é uma das características do hipertexto, conforme afirma Lévy:

*O que, então, torna o hipertexto específico quanto a isto? A velocidade, como sempre. A reação ao clique sobre um botão (lugar da tela de onde é possível chamar outro nó) leva menos de um segundo. A quase instantaneidade da passagem de um nó a outro permite generalizar em toda sua extensão o princípio da não-linearidade. (LÉVY, 2002, p. 37).*

Percebe-se, então que a velocidade, o deslocamento físico e o caráter hipertextual, no anúncio virtual, é muito maior do que no anúncio veiculado em mídia impressa.

Outra questão que merece destaque é a situação de comunicação. Segundo Cohen (2007, p.110), no anúncio virtual, ela se mostra, de certa forma, mais elaborada. O interlocutor é exposto a uma série de imagens que, com um clicar do *mouse*, pode levá-lo a outras informações sobre o produto ou serviço anunciado. Há forte presença de recursos audiovisuais e dinâmicos.

No caso do guia turístico, encontramos geralmente um *site* principal, que possui cabeçalho com o logotipo da agência de publicidade e/ou turismo do lado esquerdo e um *banner* do lado direito. Há também janelas que redirecionam o internauta e um *menu* composto por *links* relacionados às atrações turísticas da cidade, incluindo hotéis, restaurantes, entretenimento, dicas de viagem, lugares para se explorar, compras, etc. A figura abaixo apresenta essas características:

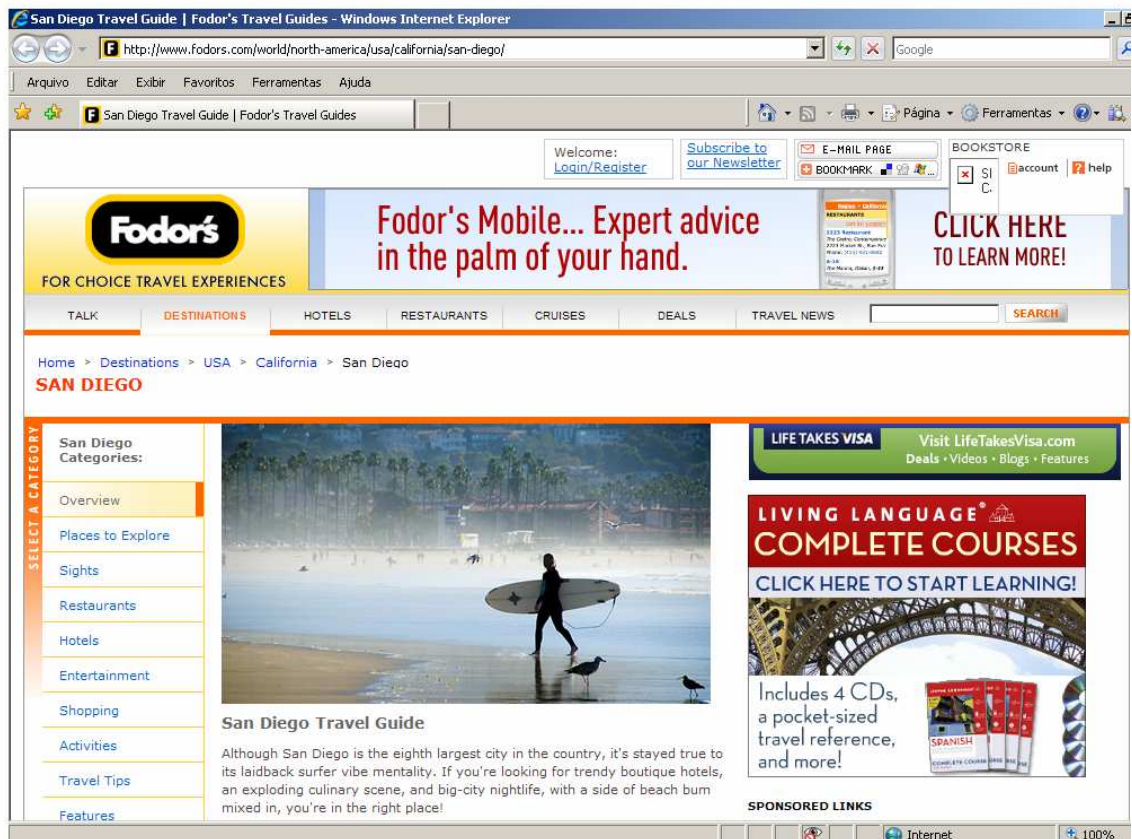


Figura 3: site Fodor's  
Fonte: FODOR'S, 2008.

O *banner* no site acima incita o interlocutor a descobrir como adquirir mais informações sobre a cidade de San Diego de forma prática e rápida, mostrando a dinamicidade do guia turístico virtual.

Para que um anúncio seja eficiente, Sant'Anna (1998) sugere que alguns requisitos sejam considerados. Entendemos que esses requisitos também são importantes na produção de um anúncio virtual:

*1. Ser original: destacar-se. No apelo, na forma, na ilustração, no layout, na apresentação, etc. 2. Ser oportuno: deve ser atual, atingir o leitor no momento mais adequado, da forma mais conveniente. 3. Ser persuasivo: ele deve ter credibilidade. O leitor tem que acreditar na mensagem. 4. Ser persistente: em publicidade não adiantam esforços isolados. Ele deve ir sedimentando-se na mentalidade do público, ir incutindo o hábito. 5. Ter motivação: os seus apelos devem atender às necessidades e desejos, responder aos anseios, mostrar que o sonho pode se transformar em realidade. (SANT'ANNA, 1998, p. 153-154).*

Em conformidade com o primeiro item citado por Sant'Anna no trecho acima, Costa (1995, p.31) afirma que "a publicidade é um tipo de comunicação na qual as mensagens são formadas através de imagens, texto e composição, usando-se conotações culturais, icônicas e lingüísticas". Sandmann (1993) também ressalta

que a publicidade é formada por texto, sons, imagens e todos os tipos de apelos pictóricos. Nagamini (2004, p.76) é outra autora a afirmar que *“a publicidade precisa ser construída a partir de recursos sonoros, visuais, lingüísticos, capazes de tornar a mensagem atraente e memorizável”*. Na realidade, todos esses recursos podem provocar um efeito de caráter consumista ou ideológico, no interlocutor, segundo a autora.

A respeito da forma de apresentação e *layout* ou estrutura do gênero, Leech (*apud* SANDMANN, 1993, p.80) diz que *“o texto publicitário se compõe de título, texto e assinatura”* (*headline, body copy e signature line*). O título aparece em forma de frase, muitas vezes incompleta, interpelando o interlocutor por meio de um fato ou situação, de forma breve. Segundo Carvalho e Pessoa (1995), o título das publicidades, de acordo com seu modo de organização discursiva, pode se constituir de: a) declaração, quando enuncia algo de forma afirmativa ou negativa; b) definição, quando define as finalidades do produto e/ou serviço; c) divisão/oposição, quando estabelece uma dicotomia como ponto de partida da mensagem publicitária; d) interrogação, quando pergunta algo, direta ou indiretamente; e) injunção, quando uma ordem é dada ao interlocutor. O texto apresenta em maiores detalhes o assunto ou tema presente no título. Já na assinatura, encontramos, em geral, o nome do produto ou serviço, a marca.

Da mesma forma, Cristovão (2001, p.109) cita os principais elementos presentes na estrutura típica do anúncio, a partir da visão de Vian Júnior, a saber: *“ilustração, título, texto, assinatura e slogan”*.

Segundo Sant’Anna (1998 p.171), *“o slogan deve consistir de uma frase curta, concisa e eufônica (som agradável); deve ser simples, claro, apropriado e distinto, com um toque de originalidade, se possível”*. Nesse sentido, ainda, Maingueneau (2008) comenta que o *slogan* possui fórmula curta para facilitar a repetição pelos locutores, jogando também com rimas, simetrias silábicas, sintáticas ou lexicais. Sua principal função pragmática é *“fixar na memória dos consumidores potenciais a associação entre uma marca e um argumento persuasivo para a compra”* (MAINGUENEAU, 2008, p. 171).

Essas afirmações, em geral, remetem à questão da multimodalidade do gênero, conforme afirma Dionísio:

*Se as ações sociais são fenômenos multimodais, conseqüentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque,*

*quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.*(DIONÍSIO, 2006, p. 133).

No caso do anúncio publicitário virtual, encontramos, além do texto escrito, imagens, recursos audiovisuais e dinâmicos. O uso desses recursos complementa a linguagem verbal, que, nessa situação tem função principal de persuadir e seduzir. Destacamos, na próxima seção, o discurso publicitário, a fim de esclarecer as questões referentes à persuasão e à motivação, citadas anteriormente.

**Abordamos agora a questão do discurso publicitário.** *“O discurso é uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo”* (MAINGUENEAU, 2008, p.53). Entendemos, assim, que o discurso, em um determinado gênero, tem a intenção de produzir uma modificação em seus co-enunciadores. Tratando-se do discurso publicitário, o objetivo principal é promover a venda ou serviço, através da persuasão de seu co-enunciador, que representa o público que terá contato com a publicidade por meio de anúncios (COHEN, 2007).

Apoiando-se nas discussões de Maingueneau (2008, p.53) sobre a interatividade discursiva, pode-se afirmar que a relação de interatividade do discurso publicitário é formada pelo enunciador, que pode ser representado pela agência de publicidade ou a empresa que está anunciando o produto ou serviço, e pelo co-enunciador, representado pelo público-alvo ou consumidor, geralmente virtual. Charaudeau (2006) afirma que o discurso propagandista está voltado para a sedução e a persuasão do alvo e organizado a partir das hipóteses que são feitas em relação a esse alvo. Da mesma forma, Menezes (*apud* COHEN, 2007, p. 103) ressalta que *“a finalidade principal do discurso publicitário é de constituir um produto como um bem e um objeto de desejo através da persuasão e da sedução”*. Cohen (2007), a partir dos comentários de Menezes (2006), ressalta que não importa o modo como o discurso foi organizado - seja ele descritivo, enunciativo, argumentativo ou narrativo -, o objetivo principal é fazer-creer e fazer-agir através da persuasão e sedução, fazendo com que o consumidor potencial, representado pelo interpretante do anúncio, se torne um consumidor efetivo. Por essa razão, Nagamini afirma que:

*[...] a publicidade constrói seu discurso através de imagens que irão resgatar aspectos do individual no coletivo. Ela projeta um sujeito com sonhos e desejos comuns, já que o grau de identificação pode determinar a circulação do produto no mercado consumidor.* (NAGAMINI, 2004, p. 75).

Da mesma forma, Sant'Anna (1998) comenta que toda publicidade se projeta em função de sentimentos que podem provocar os interesses humanos, produzindo reações e formando idéias.

Retomando os modos de organização do discurso<sup>16</sup> citados acima, no caso do anúncio publicitário, podem-se encontrar a descrição, a enunciação, a argumentação e a narração, com função principal de persuadir e seduzir o consumidor. Apresentamos a seguir, de maneira breve, cada um desses modos do discurso, a partir das análises realizadas por Farias e Costa (1995) sob a perspectiva de Charaudeau, ressaltando, porém, que a análise do discurso não é o foco principal do presente trabalho.

#### 2.4.1.1.1. Modo enunciativo

O modo enunciativo trata do comportamento e da posição do sujeito em seus atos de locução, classificados em três tipos:

- a) **alocutivo:** o locutor implica o interlocutor, impondo-lhe a sua opinião, podendo demonstrar superioridade ou inferioridade. Tratando-se da relação de superioridade, as pessoas envolvidas são as primeiras (implícitas) e as segundas pessoas da interlocução, através da injunção com o objetivo de dar ordem em função de um “eu” que sabe ou pode mais que o “tu”. Encontramos aí a superioridade do locutor através da advertência, em que sua figura é a de bom doador que adverte e indica o produto, assumindo papéis de amigo, pai, protetor, preocupado com o bem-estar do interlocutor. Outra função do locutor é sugerir, propor, encorajar e aconselhar o interlocutor na figura de amigo experiente ou profissional competente. Já na relação de inferioridade, o enunciador finge um não-saber para conseguir o consentimento do interlocutor, através de solicitações com informações do tipo: identificação de uma quantidade, de uma qualidade, de um agente, de um paciente, de um ponto de vista, etc.
- b) **Elocutivo:** o locutor apenas declara sua posição e/ou opinião, sem implicar o interlocutor na locução. Portanto, as primeiras pessoas da interlocução estão envolvidas, e o interlocutor não é implicado como

---

<sup>16</sup> Os modos de organização do discurso representam um dos componentes do ato de comunicação proposto por Charaudeau (*apud* EMEDIATO, 2006), realizado pelo locutor (quem fala ou escreve) em relação a um interlocutor. Dentro dessa teoria, o discurso pode ter a finalidade de descrever, contar, argumentar, etc.

beneficiário direto desta enunciação, mas como simples destinatário-testemunha da declaração do “eu” enunciador. O elocutivo pode ser estudado através das seguintes modalizações:

- apreciativo: o locutor avalia o valor do que é posto através de seus próprios sentimentos - tais apreciações podem ser éticas (acho bom/acho ruim), estéticas (acho belo/acho feio), hedônicas (estou feliz/infeliz, satisfeito/insatisfeito) e pragmáticas (acho útil/ acho inútil, prático/ não prático), além de ser possível encontrar verbos e expressões de sentimento em formas exclamativas e advérbios e substantivos (estar contente, temer que, gostar, amar, preferir, achar (qualitativo), que azar!, que sorte!, ótimo!, realmente!, oba!, etc.);
  - opinativo: o locutor assume um ponto de vista externo, fundamentado na razão, através de constatação, convicção e suposição, cujas marcas lingüísticas podem ser representadas por verbos (constatar, observar, ver, perceber, saber, ignorar, imaginar, supor, acreditar, sentir, achar, pensar, parecer, dizer, etc.) e expressões (estar convicto de, ter certeza de, estar certo de, ter o pressentimento que);
  - dictivo: o locutor declara algo que o interlocutor ignora, fazendo confissão, declaração ou tomando uma decisão de aceitação ou recusa, tendo como marcas lingüísticas mais comuns verbos (do tipo dizer, confessar, fazer, reconhecer, revelar, desvendar, afirmar, confirmar, sustentar, atestar, ser testemunha de, aceitar, recusar, se opor, consentir, etc.);
  - volitivo: o locutor encontra-se em posição de carência ou impossibilidade, necessitando de outro agente para efetuar a ação e estando implícito como testemunha-cúmplice de seu querer-fazer ou querer-dizer; as marcas lingüísticas são os verbos querer, desejar, exigir, sonhar, aspirar, gostar (condicional), poder (modalizado em “se eu pudesse”), além de expressões do tipo “tomara que eu, queira Deus eu”, etc.;
- c) Delocutivo: a opinião expressa existe por si só, impondo-se aos interlocutores por de seu modo de dizer, sem implicar locutor e interlocutor, centrada no enunciado em si, independentemente do sujeito anunciante, tendo a objetividade como maior preocupação e a existência de terceiras pessoas da locução, formas impessoais do verbo e nomes próprios, além da

asserção (especificada por meio de evidência, probabilidade, constatação, possibilidade, apreciação, obrigação, desejo, exigência, aceitação, recusa, confissão, confirmação etc.) e do discurso reportado/intertextualidade (que, por sua vez, faz alusão a textos anteriores à enunciação, onde o locutor de origem ou o que reporta podem ser citados ou não).

#### 2.4.1.1.2. Modo argumentativo

De acordo com Farias e Costa (1995), é comum encontrarmos o enunciado delocutivo, ao invés do elocutivo, no modo argumentativo na publicidade. Isso ocorre pelo efeito de máscara do “eu”: o sujeito que argumenta nem sempre é identificado. A opinião parece surgir do nada, impondo-se como verdade geral. O sujeito argumentante real, representado pelo produtor ou fabricante, raramente está presente no enunciado, surgindo através das marcas lingüísticas da primeira pessoa do plural. Para uma melhor descrição desse modo, as autoras abordam a organização da lógica argumentativa e a razão persuasiva:

a) lógica argumentativa: apoiando-se em Charaudeau (1992), identificam-se três componentes da lógica argumentativa: asserção de partida (A1), que representa o dado ou a premissa que vai motivar a asserção de chegada (A3), o que deve ser aceito em função do enunciado produzido na asserção de partida. Entre A1 e A3, surgem as asserções de passagem (A2), as crenças partilhadas pelos interlocutores implicados na argumentação, estabelecendo prova de ligação entre A1 e A3. Essas asserções de passagem podem ser de três tipos: prova, argumento e inferências. As últimas são quase sempre implícitas, enquanto as asserções de prova fazem apelo ao cálculo ou estabelecem dados “observáveis”. Sobre as asserções argumentativas, as autoras baseiam-se em Perelman para dizer que podem ser, entre outros, argumentos pragmáticos ou de autoridade. Descrevemos essas duas pelo fato de as análises realizadas por Farias e Costa (1995) as terem evidenciado com mais frequência: os argumentos pragmáticos revelam um julgamento de valor quanto à funcionalidade ou praticidade do produto, enquanto o argumento pragmático pode considerar as boas conseqüências de uma tese como prova de sua verdade. O argumento de autoridade é representado por atos ou julgamentos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas de prestígio, como meio de prova de uma tese, e seu valor dependerá da opinião que o público tem dessas pessoas. São usadas

declarações ou opiniões, além da própria imagem de celebridades, que funcionam também como argumento de autoridade.

b) razão persuasiva: de acordo com Charaudeau (*apud* FARIAS; COSTA, 1995), pode de ser resumida em singularização e pressuposição. A singularização visa contrapor uma possível objeção do tipo “existem outros meios de obter o resultado” através da afirmação de que somente o produto/marca anunciado permitirá o resultado prometido, distinguindo-o de todos os outros possíveis, tornando-o único. A marca lingüística típica da singularização é o adjetivo “único”, mas há outras, como a qualificação (o melhor), a novidade (o mais novo), o modelo (ser igual a produto/marca) ou a exclusividade (o, só), etc. A estratégia de pressuposição, por sua vez, tem o objetivo de contrapor outra objeção, ou seja, “o resultado não me interessa”, com o significado de “você não pode não querer esse resultado”. A intenção é fabricar, por meios diversos, uma imagem do destinatário, de modo que ele não possa recusar o resultado, que, por sua vez, é proporcionado pela aquisição do produto/marca.

#### 2.4.1.1.3. Modo narrativo

A narrativa é forma prática de atrair qualquer público, uma vez que, desde os tempos mais remotos, as pessoas escutam e narram histórias. Observa-se que as publicidades narrativas contam o momento do encontro entre o objeto mágico de uma busca, representado pelo produto ou serviço, e o protagonista, representado pelo consumidor ou leitor.

Quanto à sua organização, com base em Charaudeau, afirma-se que o discurso publicitário narrativo estimula o consumidor a uma situação de busca, a fim de satisfazer seu desejo ou necessidade. Há sempre um sujeito (ou sujeitos) em situação de carência, estimulado a buscar um resultado para seu problema que, nesse caso, é o produto ou serviço.

#### 2.4.1.1.4. Modo descritivo

O modo descritivo representa os procedimentos semiolingüísticos usados para descrever ou identificar produto e/ou marca. Assim, qualquer palavra usada para nomeá-los passa a ser substantivo próprio. Percebe-se também a utilização de nomes próprios de família.

Vale ressaltar que os recursos para nomear o produto ou a marca são infinitos. Dentre eles, percebe-se o uso de estrangeirismos como mecanismo de

persuasão, devido à crença popular da valorização do exótico ou ao prestígio de certos produtos internacionais. Pode-se citar também a utilização de termos da mitologia, técnico-científicos e de origem greco-latina.

Na descrição/definição do objeto, é comum encontramos a singularização do produto/marca, conforme já citado no modo argumentativo. Faz-se uso de determinantes, dêiticos, quantitativos, possessivos e enumerativos com o intuito de dar efeito de familiaridade, proximidade e evidência, como também de idealização ou de insólito (do nunca visto). Em alguns casos, essa descrição/definição é enigmática, e pela imagem (coesão esofórica) o consumidor consegue desvendar o mistério. Logo, nesses casos, a apresentação do produto é feita pela junção texto/imagem.

Algumas publicidades usam a descrição objetiva: o produto, serviço e/ou marca são definidos com clareza, sem rodeios, suspense ou alusão. O texto retrata o objeto detalhadamente. As publicidades descritivas denotativas ou expositivas revelam todos os componentes do produto, proporcionando ao consumidor uma visão detalhada do objeto que está sendo anunciado. Nesse tipo de publicidade, predomina o presente do indicativo, diferentemente do modo narrativo, em que a descrição é feita, geralmente, através do tempo imperfeito.

#### 2.4.1.2. Descrição das características lexicais e lingüísticas do anúncio publicitário

*“Estudar, na sala de aula, as estratégias lingüísticas utilizadas na construção do discurso publicitário contribuirá para um melhor entendimento das potencialidades de uso da língua, nos diferentes meios de comunicação”* (NAGAMINI, 2004, p.77). A partir dessa afirmação, descrevemos algumas das unidades lingüísticas que compõem o gênero anúncio publicitário, a fim de elencar suas principais características, algumas já foram citadas na seção anterior.

De acordo com Sandmann (1993), os textos propagandísticos enaltecem determinados valores e, por isso, são compostos por adjetivos, substantivos ou sintagmas nominais mais ou menos fixos, que ocorrem com frequência. Costa (1995) ressalta algumas características lexicais marcantes na publicidade: a primeira refere-se ao uso de adjetivos, cuja função principal é a sedução, incluindo-se também as formas do comparativo. A segunda está relacionada ao uso de substantivos, usados principalmente como imposição da presença da marca e/ou

produto. A terceira diz respeito ao uso de imperativo, passado, presente, futuro e tempos compostos.

Os itens lexicais (substantivos, adjetivos, verbos e advérbios), de acordo com Costa (1995), podem ser encontrados com frequência nas mensagens publicitárias, sobretudo em forma de frases nominais. Acreditamos que isso ocorre porque o anúncio precisa ser objetivo e claro, a fim de persuadir o consumidor, conforme afirma Sant'Anna (1998, p.155): *“o anúncio de maior efeito é aquele que contém a idéia mais forte e a expressa de maneira mais simples, concisa e clara”*.

Carvalho e Pessoa (1995) ressaltam que os textos publicitários, de modo geral, são modelos de organização frasal, em nível de correção, coesão e coerência. As autoras descrevem as estruturas sintáticas mais frequentes no discurso publicitário, fundamentando-se nos trabalhos de Patrick Charaudeau, Othon Garcia e Ingedore Koch. Algumas das análises feitas pelas autoras envolvendo os tipos de frases a partir da classificação de Othon Garcia:

*a) Frase nominal: constituída apenas por nomes, sem a presença do verbo indicando a ação do sujeito. b) Frase longa: os termos enfileiram-se na ordem de sucessão de fatos. c) Frase curta: breve, incisiva, completa, geralmente constituída por orações coordenadas. d) Frase labiríntica: confusa e repetitiva; as orações se sucedem sem uma correlação expressa entre elas. e) Frase em fragmento: com sentido restaurado pelo contexto, várias orações que se interligam sem sentido completo, formando um contexto. (CARVALHO; PESSOA, 1995, p. 67-69).*

Outro aspecto destacado pelas autoras (CARVALHO; PESSOA, 1995) refere-se à coesão textual. Os fatores de coesão são a referência, a substituição, a elipse e a coesão lexical, cuja função é estabelecer relações de sentido.

A coesão referencial é aquela em que um componente da superfície do texto remete a outro elemento do universo textual. O referente pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração ou todo um enunciado. Esse tipo de coesão é realizado através de referências nominais, adverbiais, pronominais, de substituições por um termo polivalente, de elipses ou por meio da coesão lexical, que pode ser realizada por repetição, sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos e termos pertencentes a um mesmo campo semântico.

A coesão seqüencial, por sua vez, diz respeito a outros tipos de relação lógica que podem assumir valor de causalidade em uma relação argumentativa, além da relação de causa e efeito. Podem-se destacar os seguintes tipos de relação: conjunção, disjunção, restrição, oposição, causa, conseqüência e finalidade.

- a) **Conjunção:** pode exprimir uma adição e efeitos argumentativos. As marcas lingüísticas principais são: *e, com, e nem* (com assertivas negativas), variações como *também, como, e também* podem ocorrer. As assertivas estabelecem efeitos contextuais de sucessividade, simultaneidade, aproximação, equivalência, oposição, restrição, ou conseqüência.
- b) **Disjunção:** exprime uma operação de discriminação. No entanto, quando acompanhada de negação, explica relação de causalidade. As marcas lingüísticas principais são: *ou ... ou, seja... seja, ora ...ora, às vezes ... às vezes*, estabelecendo efeitos contextuais de equivalência, aproximação, oposição, ou conseqüência.
- c) **Restrição:** representa relação de causa e conseqüência, cuja conclusão esperada é negada e substituída por uma assertiva contrária. As marcas lingüísticas mais freqüentes são *mas, porém, entretanto, contudo, todavia*.
- d) **Oposição:** contrapõe duas assertivas sem estabelecer relação de causalidade propriamente dita entre ambas. As principais marcas lingüísticas são *quando, enquanto que e ao passo que*, estabelecendo efeitos contextuais de tempo, espaço ou ação.
- e) **Causa:** relacionada à causalidade explicativa. Sua expressão básica é: *A porque B*. Além do “porque”, que se situa antes da assertiva causal B, outras variações semânticas são encontradas: *como, pois, com efeito*.
- f) **Conseqüência:** representada na relação de causalidade explicativa e na relação de causalidade implicativa. Sua estrutura básica pode ser *A1, então A2* ou *Se A1, então A2*. As marcas lingüísticas mais comuns são: *de modo que, tão que, então*. Antes da assertiva A2, podemos encontrar também as marcas *portanto, em conseqüência*.
- g) **Finalidade:** representada pela relação de causalidade explicativa. A marca lingüística mais comum é *para que*. Depende basicamente da ligação entre a assertiva 1 (A1) e a 2 (A2).

Acreditamos que parte dos itens abordados nesta seção será exemplificada durante a análise do *corpus* dos textos do gênero guia turístico virtual, apresentado no próximo capítulo.

### 3. METODOLOGIA

Para descrever a metodologia para o desenvolvimento do presente estudo, este capítulo foi dividido em cinco seções. A primeira apresenta o método de pesquisa utilizado. A segunda seção descreve o contexto do trabalho, enfatizando o período do curso de Letras em que o mesmo foi realizado, além de seus participantes. Já a terceira parte aborda os procedimentos e instrumentos de coleta de dados. A quarta, por sua vez, apresenta a análise do *corpus* do gênero guia turístico virtual. Finalmente, a quinta parte descreve a seqüência didática aplicada durante a pesquisa.

#### 3.1. A pesquisa-ação como método de pesquisa

Este estudo surgiu a partir de inquietações sobre como mudar as atividades de escrita nas aulas de L2 para uma perspectiva mais social, a fim de tornar os alunos produtores de texto capazes de escrever com propósitos reais de comunicação. Por essa razão, encontrou-se na pesquisa-ação o método de pesquisa mais apropriado para realização do trabalho proposto.

De acordo com Burns (1999), a pesquisa-ação enquadra-se nos moldes da pesquisa qualitativa, cujo objetivo é oferecer descrições, interpretações e esclarecimentos dos contextos sociais naturalísticos, referentes aos ambientes em que determinados problemas são detectados. Segundo Nunan e McKernan (*apud* BURNS, 1999), a pesquisa-ação tem como foco questões concretas e práticas que preocupam determinado grupo social ou comunidade.

Mills (*apud* DONATO, 2003) aponta a pesquisa-ação como qualquer investigação sistemática conduzida por professores pesquisadores para coletar informações sobre como suas escolas funcionam, como eles ensinam e como seus alunos aprendem. As informações são coletadas com o objetivo de obter compreensão, desenvolver a prática reflexiva, efetuar mudanças positivas no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas em geral e mudar o desempenho dos alunos.

Burns (1999) sintetiza as principais características da pesquisa-ação como: i) ser contextual, em pequena escala e localizada – identificando e investigando problemas dentro de uma situação específica; ii) ser avaliativa e reflexiva, uma vez

que seu objetivo é trazer mudança e melhora para prática; iii) propiciar a investigação colaborativa entre colegas de trabalho e pesquisadores; iv) basear as mudanças na prática em coleta de informações ou dados que provocam o ímpeto para a mudança.

Apesar do caráter colaborativo desse método de pesquisa, ela também pode ser realizada por um único professor, em sua própria sala de aula, a fim de melhorar o ensino e a aprendizagem, conforme salientam Cohen e Manion (*apud* BURNS, 1999).

Kemmins e McTaggart (*apud* BURNS, 1999; DONATO, 2003) sugerem que a pesquisa-ação seja direcionada por quatro componentes, a saber: (1) desenvolvimento de plano com o objetivo de melhorar uma determinada prática; (2) implementação do plano; (3) observação e documentação dos efeitos do plano e (4) reflexão dos efeitos do plano para planejamentos futuros.

A pesquisa realizada foi motivada primeiramente pela observação das lacunas presentes nas atividades de escrita nas aulas de língua inglesa como L2. A partir dessa observação e análise dos documentos oficiais que orientam o ensino de L2 no Estado de Minas Gérias (PCN e Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras em que a pesquisa foi realizada), um plano de ação foi criado para buscar alterar essa realidade. O procedimento seqüência didática foi usado como recurso para desenvolver a habilidade de escrita dos alunos, através da produção textual do gênero guia turístico virtual. Esse procedimento foi o principal instrumento de ação e, portanto, os efeitos de sua utilização são descritos mais detalhadamente no próximo capítulo, que trata da análise dos dados.

### **3.2. O contexto de pesquisa**

A pesquisa foi realizada junto ao sexto período do curso de Letras/Português, Inglês e suas Literaturas, no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (Unileste-MG). A escolha por tal contexto deve-se ao fato de a pesquisadora lecionar língua inglesa nesse curso, e tal turma já ter desenvolvimento cognitivo adequado ao contexto da pesquisa, já tendo cursado disciplinas que discutem o ensino a partir da concepção de gêneros textuais, ao contrário das demais, que estavam no estágio inicial de aprendizagem de L2.

A pesquisa ocorreu durante os meses de setembro, outubro e novembro de 2008. Durante a realização das atividades, as aulas foram ministradas no laboratório de línguas, pelo fato de esta sala disponibilizar computadores e ter acesso à *internet*, o que facilitou a pesquisa de *sítes*, usados como instrumentos valiosíssimos de análise de textos do gênero guia turístico virtual.

### **3.2.1. O currículo e o material didático**

A grade horária do curso contemplava apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos de língua inglesa. A turma em que a pesquisa foi realizada tinha aulas às terças-feiras, de 19h a 20h35min. No entanto, como o tempo não era suficiente para a realização do projeto guia turístico virtual e coleta dos dados necessários para a realização da pesquisa-ação, as alunas aceitaram participar de encontros extras, que ocorreram às quintas-feiras, a partir do dia 23 de outubro de 2008, nos dois últimos horários, de 20h55min a 22h35min.

A ementa da disciplina de língua inglesa do sexto período tem como diretriz principal o desenvolvimento da competência comunicativa de nível intermediário, e prevê a articulação entre os aspectos sócio-culturais, discursivos e léxico-gramaticais e enfatiza a fluência oral. As aulas da disciplina eram direcionadas pelo livro didático *World Link: developing English fluency* – livro 1B, dos autores Susan Stempleski, Andy Curtis, Nancy Douglas e James R. Morgan (2005). O livro é de nível básico, apesar de a ementa prever o nível intermediário. Na realidade, o desenvolvimento dos alunos nos períodos anteriores não permitiu a utilização de um nível mais avançado. Esse material era o principal instrumento utilizado durante as aulas.

### **3.2.2. Os participantes**

Os participantes da pesquisa foram alunos da pesquisadora por três semestres consecutivos (primeiro e segundo semestres de 2007, primeiro semestre de 2008 e durante o período em que a pesquisa foi realizada, segundo semestre de 2008). Todos são do sexo feminino, variando entre 19 e 35 anos.

A turma era composta por dez alunas, sendo que uma era do curso de arquitetura e cursava a disciplina de língua inglesa como optativa. Oito alunas haviam estudado a língua inglesa apenas no Ensino Fundamental e Médio. Uma

cursava o nível intermediário em um curso particular de idiomas, e outra aluna já havia concluído o nível intermediário e estava cursando a disciplina para manter contato com a língua, apesar de ter conhecimento suficiente para solicitar a prova de extraordinário aproveitamento nos estudos<sup>17</sup>.

Os dados foram coletados durante as aulas, mas as alunas tinham a liberdade de freqüentar e fazer as atividades quando desejassem. Todo o material usado nesta pesquisa foi disponibilizado com a autorização das alunas, conforme carta de consentimento assinada e entregue ao comitê de ética.

### **3.2.2.1. Capacidades de linguagem dos participantes**

Devido à utilização do procedimento seqüência didática, foi necessário analisar as capacidades de linguagem das alunas antes da escolha do tema e do gênero textual. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), essa observação permite ao professor fazer intervenções didáticas adequadas em uma SD, possibilitando aos alunos novas aprendizagens.

Descrevemos a seguir as capacidades de linguagem da maioria das alunas.

#### 3.2.2.1.1. Capacidade de ação

Como professora das alunas durante três semestres consecutivos e a partir da análise do livro didático usado durante as aulas, foi possível perceber que as atividades contidas nesse material não exploram todas as condições de produção do gênero textual que será produzido oralmente ou escrito. As atividades de escrita, mais particularmente, envolvem o que deverá ser escrito e para quem será dirigido o texto. Essas atividades têm como objetivo aplicar o vocabulário e as regras gramaticais estudadas e direcionar os aprendizes a escrever parágrafos, sem enfatizar um tipo de gênero textual específico.

Como o livro didático se fundamenta na abordagem comunicativa<sup>18</sup> de ensino de L2, as unidades são organizadas a partir de um tema, desenvolvido por meio de

---

<sup>17</sup> A prova traz todo o conteúdo da disciplina e pode ser solicitada por qualquer aluno que acredita já possuir conhecimento dos assuntos discutidos. Se aprovado, o aluno fica dispensado de cursar a disciplina.

<sup>18</sup> Segundo Almeida Filho (2002), a abordagem comunicativa enfoca a construção de sentido através de atividades que envolvem a interação entre os aprendizes, organizadas em forma de tarefas que proporcionam aos alunos a oportunidade de interagir através da L2 em diversas situações de comunicação. Técnicas interativas, como trabalhos em pares e em pequenos grupos, são utilizadas.

funções comunicativas. As principais funções que as alunas participantes da pesquisa dominavam eram: cumprimentar; despedir-se; pedir e dar informações sobre o país de origem e nacionalidade; descrever cidades, objetos pessoais, equipamentos eletrônicos, cômodos da casa e mobília; descrever pessoas; descrever atividades temporárias e/ ou agenda de compromissos, hábitos alimentares, rotinas diárias; descrever feriados tradicionais; descrever roupas e acessórios; pedir informações sobre preços; identificar e descrever tipos de emprego; relatar planos para o futuro; descrever heróis ficticiais e da humanidade e acontecimentos da infância; descrever problemas de saúde; pedir e dar conselhos.

Percebe-se, então, que a ênfase do livro didático está na aquisição dessas funções comunicativas, não no gênero textual propriamente dito. No entanto, as alunas eram capazes de compreender as condições de produção de gêneros que envolvem tais funções. Acredito que esse conhecimento seja transferido da língua materna para a língua estrangeira e, por esse motivo, o trabalho com o gênero textual em L2 deve abordar essas condições, porque existem diferenças culturais e de ordem pragmática que podem prejudicar a comunicação.

#### 3.2.2.1.2. Capacidade discursiva

As alunas são capazes de reconhecer características composicionais de gêneros como: diálogos, entrevistas, e-mails, cartas; cartões postais, formulários, perfis, receitas, convites; anúncios, artigos de jornais e revistas; *curriculum vitae*. Elencamos esses gêneros textuais devido ao fato de eles comporem as unidades de ensino das disciplinas de língua inglesa cursadas pelas alunas. É importante ressaltar, no entanto, que as características discursivas não são exploradas detalhadamente no livro didático.

#### 3.2.2.1.3. Capacidade lingüístico-discursiva

Percebe-se que as alunas possuem domínio dos seguintes tempos verbais: *present continuous tense*; *simple present tense*; futuro com *going to*; *simple past tense* e os verbos modais *can/can't*, *should/shouldn't*. Quanto às preposições, destaca-se certo domínio de preposições de lugar, como: *in*, *on*, *over*, *under*, *in front of*, *next to*, *behind*, *between*; preposição *on* antes de dias da semana, datas; *in* antes de meses e ano; *from... to* em descrições de compromissos diários; *at*, *at about*

antes de horas. Entre os pronomes estudados, destacam-se pronomes pessoais, possessivos (*possessive adjective pronouns*), oblíquos (*object pronouns*) e demonstrativos *this/these/that/those*. Os mecanismos enunciativos, como as vozes presentes no texto, não são enfatizados. Em relação ao léxico, as atividades têm como objetivo a memorização do vocabulário relacionado ao tema de cada unidade.

### 3.3. Os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados

Em agosto de 2008, solicitou-se autorização para realizar a pesquisa nas aulas de língua inglesa do curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. Após aprovação, foi explicada a importância da mesma para as alunas participantes e, com o consentimento delas, deu-se início às atividades, conforme cronograma abaixo:

TABELA 1.  
Cronograma das atividades realizadas durante a pesquisa

<b>Período</b>	<b>Atividades</b>
Agosto de 2008	- Solicitação de autorização para realizar a pesquisa no Curso de Letras do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais.
Setembro de 2008	- Apresentação da importância e relevância da pesquisa para as alunas participantes; esclarecimentos e assinatura do termo de consentimento; - escolha do tema e do gênero textual; - análise do <i>corpus</i> do gênero guia turístico virtual. - encontro com o secretário de comunicação da prefeitura da cidade de Timóteo.
Outubro de 2008	- Questionário inicial; - apresentação da situação de comunicação para a realização do projeto guia turístico virtual da cidade de Timóteo; - análise de condições de produção, características discursivas e algumas características lingüístico-discursivas do gênero guia turístico virtual; - planejamento da primeira versão; - reflexões no diário de aprendizagem; - escrita da primeira versão ou produção inicial.
Novembro de 2008	- Módulos da SD; - reflexões no diário de aprendizagem; - <i>checklist 1</i> : correção com os pares; - planejamento da segunda versão; - escrita da segunda versão;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>checklist 2</i>: correção com os pares;</li> <li>- correção através de conferência com a professora;</li> <li>- Produção final.</li> </ul>
Dezembro de 2008	- "Publicação"

Cada atividade é discutida mais detalhadamente mais à frente, quando nos referimos à descrição da seqüência didática. No entanto, para esclarecer a forma como os dados foram coletados, descrevemos a seguir os instrumentos usados durante a pesquisa.

### **3.3.1. Questionário inicial**

Um questionário envolve perguntas pré-determinadas, conforme salienta Burns (1999). Nesta pesquisa, um questionário semi-aberto foi utilizado, com o objetivo de elucidar questões que envolvem o que as alunas escrevem em língua inglesa, onde escrevem, se pensam nas condições de produção ao escrever e o entendimento do que é uma situação de comunicação escrita (Apêndice A).

### **3.3.2. Diários**

Bailey (*apud* NUNAN, 1992) define o estudo de diário como um relatório na primeira pessoa sobre a experiência de aprendizagem ou ensino, documentado através de informações sinceras e regulares em diário pessoal que, depois, é analisado, permitindo que as informações significantes sejam identificadas, interpretadas e discutidas.

De acordo com Burns (1999), os diários podem apontar as dificuldades de aprendizagem de forma geral ou de maneira mais particular e, ao mesmo tempo, fornecer ao professor *feedback* sobre tarefas, processos e estratégias de aprendizagem, ou sobre preferências dos alunos. Esses motivos levaram-nos a usar o diário como instrumento para coletar informações sobre dificuldades das participantes e contribuições das tarefas que estavam sendo realizadas na SD.

### **3.3.3. Textos escritos pelos alunos**

Burns (1999) salienta que as amostras de textos produzidos pelos alunos possibilitam ao professor avaliar o progresso dos mesmos, diagnosticar áreas que

precisam ser melhoradas e analisar até que ponto mudanças implementadas durante a pesquisa-ação estão funcionando.

Os textos produzidos pelas alunas durante a pesquisa foram analisados, a fim de se verificar se as atividades realizadas na SD contribuíram para o desenvolvimento da competência comunicativa necessária à produção do gênero textual guia turístico virtual. Esses textos também permitiam verificar de que forma a SD pôde contribuir para o desenvolvimento do conhecimento sobre gêneros textuais, com fins ao empoderamento dos alunos frente às práticas sociais da escrita.

### **3.4. Análise do *corpus* do gênero guia turístico virtual**

A análise de um *corpus* de textos pertencentes ao gênero é necessária, a fim de evidenciar suas principais características. Ela complementa as questões teóricas discutidas no item referente ao modelo didático de gênero e direciona a elaboração da SD. Para a realização dessa análise, apoiamo-nos no modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2003), articulando-o às capacidades de linguagem, uma vez que, na concepção do interacionismo sócio-discursivo, essas capacidades são as operações necessárias realizadas por um agente ao agir com a linguagem em determinada situação de interação, conforme afirmam Dolz, Pasquier e Bronckart (*apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Essas capacidades podem ser desdobradas em capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas. Todas ocorrem durante a ação de linguagem:

*Uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais e escrito (um texto, no sentido geral que nós damos a esse termo como unidade lingüística). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74).*

Cristovão (2007) compara as capacidades de linguagem a uma engrenagem, pois todas estão imbricadas durante a produção de um gênero textual:

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

*As capacidades discursivas possibilitam ao sujeito escolher a infraestrutura geral de um texto, ou seja, a escolha dos tipos de discurso e de seqüências*

*textuais, bem como a escolha de conteúdos, que surgem como efeito de um texto já existente e estímulo para outro que será produzido. As capacidades lingüístico-discursivas possibilitam ao sujeito realizar as operações implicadas na produção textual, sendo elas de quatro tipos: as operações de textualização, sendo elas a conexão, coesão nominal e verbal; os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalizações; a construção de enunciados, oração e períodos; e finalmente, a escolha de itens lexicais. (CRISTOVÃO, 2007, p. 12)..*

Conforme já mencionado, Cristovão (2007) articula a noção das capacidades ao modelo de análise de textos de Bronckart (2003):

a) As capacidades de ação representam o contexto de produção. A organização textual é influenciada por um conjunto de parâmetros que podem ser classificados em um mundo físico e um mundo social e subjetivo.

O mundo físico, ou contexto “físico” (grifo nosso), faz parte do primeiro plano da organização textual: “todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo” (BRONCKART, 2003, p. 93). Esse contexto pode ser definido por quatro parâmetros precisos: emissor (pessoa que produz o texto), receptor (pessoa que recebe o texto), lugar de produção (local exato da produção textual), momento de produção (tempo necessário para a produção textual).

O mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente possui de si mesmo) são mobilizados durante a produção textual pelo agente e pode ser chamado de sócio-subjetivo. Essa representação do agente-produtor faz parte do segundo plano, e quatro parâmetros compõem esse contexto: enunciador (papel social do emissor no momento de interação), destinatário (papel social do receptor no momento de interação), lugar social (formação social ou institucional em que o texto é produzido), objetivo (intenção do enunciatador ao produzir o texto ou o efeito que se quer produzir no destinatário).

b) As capacidades discursivas representam o que Bronckart (2003) denomina de infra-estrutura geral do texto. Esse é um dos componentes do folhado textual: a organização textual seria como um folhado composto por três camadas superpostas. Uma delas é a infra-estrutura, representada pela organização do conteúdo temático, pelos tipos de discurso e pelos tipos de seqüência predominantes no texto.

c) As capacidades lingüístico-discursivas referem-se aos mecanismos de textualização: conexão (organizadores textuais), coesão nominal (anáforas

nominais e pronominais), coesão verbal (tempos verbais). Representam a segunda camada do folhado.

A terceira camada do folhado é representada pelos mecanismos enunciativos, referentes às vozes presentes no texto, aos tipos de modalizações e às escolhas lexicais. É responsável pela coerência pragmática ou interativa do texto, ou seja, seus elementos esclarecem os posicionamentos enunciativos e as avaliações sobre o conteúdo temático. Um texto pode ser expresso por diferentes vozes, não se limitando à voz do autor ou agente-produtor. Podem ser a voz do autor empírico, as vozes sociais representadas por outras pessoas que não estão implicadas no conteúdo temático e as vozes de personagens. Podem estar explícitas, através de formas pronominais, sintagmas nominais, frases, etc., ou implícitas, sendo reconhecidas pela inferência durante a leitura do texto. Já no que diz respeito às modalizações, tratam de comentários e avaliações realizadas sobre o conteúdo temático. Suas principais funções são:

- modalizações lógicas, constituídas por avaliações do conteúdo temático a partir do mundo objetivo, em que os elementos são apresentados como verdadeiros, certos, possíveis, necessários, etc. Cristovão (2007) cita que, em língua inglesa, essas avaliações podem ser marcadas pelo verbo modal *can* e a expressão *have to*;
- modalizações deônticas, constituídas por avaliações sobre o conteúdo temático a partir de valores, opiniões e regras próprias do mundo social. Cristovão (2007) apresenta os exemplos *should* e *must*.
- modalizações apreciativas, que representam as avaliações sobre o conteúdo temático do ponto de vista do mundo subjetivo. Segundo Cristovão (2007), são marcadas por advérbios ou orações adverbiais, como *unfortunately*.
- modalizações pragmáticas, que explicitam a responsabilidade do personagem, grupo, instituição, etc. em relação ao processo de que é agente, levando em consideração suas intenções e razões (capacidade de ação). Cristovão (2007) ressalta que suas marcas típicas são os auxiliares de modo, como *it may be taken...*

Passemos então à análise dos textos. O *corpus* em que me apoiei constitui-se basicamente de textos colhidos da mídia digital, e o principal objetivo de tal análise é

elucidar as capacidades de linguagem necessárias à produção textual do guia turístico virtual.

Cinco agências foram escolhidas para a análise: *Fodor's*, *Virtual-London*, *Lonely-Planet*, *Virtual-Tourist* e *WorldWeb.com*<sup>19</sup>. Em cada uma, elegemos seis categorias: panorama da cidade, hotel, restaurante, entretenimento, atrações turísticas e compras. Analisamos um exemplo de cada categoria, totalizando 25 textos, uma vez que dois dos *sites* não disponibilizaram todas as informações elencadas acima (*Virtual-London*, que não disponibilizou o panorama da cidade, e *Lonelyplanet*, que apresenta apenas as categorias panorama e atrações turísticas da cidade escolhida).

Escolhemos aleatoriamente uma cidade a ser pesquisada em cada agência. Na agência *Fodor's* a cidade escolhida foi San Diego, nos Estados Unidos da América; na *Virtual-London*, a cidade de Londres, na Inglaterra; na *Lonely-Planet*, a cidade de Puerto Viejo de Talamanca, em Costa Rica; na *Virtual-Tourist*, escolhemos Sydney, na Austrália; na *WorldWeb.com*, observou-se as informações de Toronto, no Canadá.

### **3.4.1. Análise do contexto de produção ou capacidade de ação**

Bronckart (2003) afirma que o contexto de produção refere-se à situação de interação ou comunicação em que se encontra o agente-produtor ou enunciador. Esse agente terá que tomar decisões sobre como o texto será organizado, e essa organização será influenciada por dois conjuntos, chamados mundo físico e mundo sócio-subjetivo. Para facilitar a visualização da análise do contexto de produção, apresentamos os quadros abaixo:

O emissor	Grupo de indivíduos de uma determinada agência de viagem e/ou turismo, agência de publicidade e empresa de computação gráfica. Agências analisadas: <i>Fodor's</i> , <i>Virtual-London.com</i> , <i>VirtualTourist</i> , <i>Lonely Planet</i> , <i>WorldWeb.com</i>
O receptor	Pessoas interessadas em viajar e/ou obter informações sobre determinada(s) cidade(s), incluindo lugares para se hospedar, transporte, atividades de lazer, atrações turísticas, restaurantes, entretenimento, etc.

<sup>19</sup> Disponíveis, respectivamente, nos *sites*: [www.fodors.com](http://www.fodors.com); [www.virtual-london.com](http://www.virtual-london.com); [www.lonelyplanet.com](http://www.lonelyplanet.com); [www.virtualtourist.com](http://www.virtualtourist.com) e [www.toronto.worldweb.com](http://www.toronto.worldweb.com).

O lugar de produção	Escritórios de agência de viagem e/ou turismo, agência de publicidade, empresa de computação gráfica.
O momento de produção	<i>Fodor's</i> : 2008 <i>Virtual-London</i> : 1996-2008 <i>VirtualTourist</i> : 1994-2008 <i>Lonely Planet</i> : 2008 <i>WorldWeb.com</i> : 1994-2008
Suporte	Internet <sup>20</sup>

Quadro 2: Contexto físico de produção do gênero guia turístico virtual

Fonte: dados da pesquisa

O enunciador	Turismólogos, publicitários de agências de viagem e/ou turismo e agências de publicidade; <i>webdesigners</i> de empresas de computação gráfica.
O destinatário	Turistas, internautas interessados por informações publicadas em guias de viagem e/ou turismo. Essas pessoas representam os consumidores dos serviços anunciados.
O lugar social	Agência de viagem e/ou turismo, agência de publicidade, empresas de computação gráfica.
O objetivo	Informar e/ou persuadir turistas ou internautas a planejar sua viagem com antecedência e visitar determinada cidade levando em consideração lugares turísticos, hotéis, restaurantes, lugares para compras, etc., catalogados pela empresa ou agência contratada pelo município. Busca-se seduzir e/ou persuadir visitantes dos <i>sites</i> a escolher cidades, atrações turísticas e outras sugestões das agências.
Suporte:	Internet

Quadro 3. Contexto sócio-subjetivo do gênero guia turístico virtual

Fonte: dados da pesquisa.

As informações nos quadros são algumas das representações dos agentes-produtores durante o processo de organização textual. Com o intuito de ampliar um pouco mais essas informações, percebe-se nos textos analisados que o enunciador também pode ser morador da cidade ou pessoa que já visitou a região e dá informações turísticas com o intuito de incutir na mente dos leitores que suas idéias e sugestões sobre os lugares descritos são melhores. A utilização dessas descrições pelas agências de viagem e/ou turismo ou qualquer outro tipo de agência contratada está em consonância com a definição de publicidade e propaganda descrita na revisão da literatura, pelo fato de o principal objetivo ser a venda dos serviços sugeridos pelos *sites*.

<sup>20</sup> A presente pesquisa considera a internet como um tipo de suporte, apoiando-se nas discussões de Marcuschi (2008, p.186), que afirma que o suporte é que possibilita a circulação do gênero, tratando "a internet como um suporte que alberga e conduz gêneros dos mais diversos formatos".

Outro fator relevante é a forma como o discurso proferido pelas pessoas citadas pode influenciar leitores a tomar determinada decisão. Conforme vimos na literatura, esses recursos são estratégias de persuasão usadas na publicidade. O site *VirtualTourist*, por exemplo, utiliza essa estratégia:



Figura 4: Página principal do site *VirtualTourist*.

Fonte: VIRTUALTOURIST, 2008.

Para facilitar a leitura, transcrevemos os dizeres do site apontados acima: *“VirtualTourist Travel Guides are made by real travelers like you. 1,060,315 members have added 1,666,960 tips and 3,299,388 photos on over 58,000 locations. You can share your own tips and photos on any of 2.2 million locations quickly and easily”* (VIRTUALTOURIST, 2008, s.p.)

### 3.4.2. Análise da infra-estrutura do gênero ou capacidades discursivas

Em linhas gerais, os textos do gênero guia de viagem e/ou turístico virtual organizam-se de forma semelhante. A página principal dos sites geralmente

apresenta o logotipo da agência do lado esquerdo e um *banner* do lado direito anunciando um produto ou serviço relacionado à viagem e/ou turismo, como o anúncio de um hotel. Abaixo do *banner*, encontramos um *menu* incitando o leitor a fazer escolhas quanto a destino, hotéis, restaurantes, cruzeiros, dicas de viagem, etc. Em seguida, os *sites* geralmente apresentam mapa com as principais regiões em que a agência possui informações de viagem e turismo. Ao lado do mapa, percebe-se um *box* anunciando dicas de viagem relacionada a vôos, compras, etc. Alguns *sites* também possuem um fórum para que os leitores possam interagir com outros internautas, a fim de obter conselhos e dicas sobre viagem ou publicar suas próprias informações de acordo com as experiências já vividas em viagens anteriores nos locais sugeridos pelo *site*.

A fim de exemplificar como as informações sobre restaurantes, hotéis, atrações turísticas, etc. são organizadas, descreveremos algumas delas, uma vez que os alunos participantes desta pesquisa tinham como propósito produzir textos semelhantes sobre a cidade em que moram e/ou estudam. Observa-se que a organização interna desses textos apresenta geralmente o título (nome do evento, museu, hotel, restaurante etc.), endereço, número de telefone/fax, categoria (classificação dos hotéis, tipos de bares e de restaurantes, etc.), localização, *site* do local indicado, média de preço e breve comentário apreciativo da atração.

Na figura 5, temos o exemplo de um bar que foi escolhido dentro da opção entretenimento. Vale ressaltar que essas características não são estáveis: observa-se certa flexibilidade de *site* para *site*, principalmente relacionada à ordem de distribuição das informações.

Outro aspecto importante refere-se ao caráter hipertextual do gênero, devido ao fato de o leitor ter a oportunidade de obter mais informações clicando nas palavras em destaque. É importante ressaltar o aspecto icônico dos textos desse gênero: a maioria apresenta fotos ou imagens que fornecem informações adicionais sobre o local, completando a mensagem transmitida pelo texto escrito.

Figura 5: Categoria entretenimento sobre a cidade de San Diego, no site Fodor's.  
Fonte: FODOR'S, 2008.

Para analisarmos os tipos de discurso e suas seqüências, selecionamos as categorias mais recorrentes nos cinco sites analisados: panorama das cidades (*overview*), hotéis, restaurantes, entretenimento (bares, clubes, teatros, museus, boates etc.), atrações turísticas (parques, museus, zoológicos, reservas naturais, clubes, lanchonetes etc.), compras (lojas em geral, mercados, floriculturas etc.).

Os textos analisados estão na ordem do expor, uma vez que as informações turísticas fornecidas não são narradas, mas expostas. Alguns estão no mundo do expor implicado conjunto, pelo fato de o texto mobilizar os parâmetros da ação de linguagem, o que pode ser comprovado pelas referências dêiticas na forma como o conteúdo temático foi organizado. Outros, por sua vez, encontram-se no mundo do expor autônomo, pelo fato de os textos não demonstrarem evidência em relação aos parâmetros físicos da ação de linguagem à qual pertencem.

Bronckart (2003) aponta as principais unidades lingüísticas de cada tipo de discurso. Não temos a intenção de encaixar os elementos lingüísticos de nosso *corpus* da mesma maneira, mas perceber, de forma geral, em que discurso esses

textos se encaixam, até porque nosso *corpus* pode apresentar, de certa forma, características que não foram apontadas pelo autor.

Nesse sentido, observamos a presença dos discursos interativo e teórico. Os textos pertencentes às categorias panorama das cidades e entretenimento e alguns da categoria atrações turísticas apresentam o discurso interativo (por exemplo: *Be warned though, many of these beers have a very high alcohol content./ Grab your sarong and follow the reggae music.../ Don't expect to be the only gringo in town... /check locally for museum opening hours/ You're in the right place etc./ Plan a Sydney vacation with reviews, tips and photos posted by real travelers and locals./ If beer really is not your thing, they have over 100 flavoured gins to sample./ What can I say about Sydney Opera House That has not yet been said?./ Demand for tickets to Buckingham palace & nbsp can be high. /This Bribe family welcome visitors to their home where you can see them toast the cacao).* Nesses textos, percebemos a intenção do agente-produtor em se aproximar do leitor com o intuito de seduzi-lo ou persuadi-lo a tomar uma decisão quanto à visita ao lugar sugerido. As unidades lingüísticas que marcam a implicação do interlocutor são representadas, aqui, principalmente pelo emprego de frases imperativas e elementos dêiticos, como *I*, *you* e *your*.

O tipo de discurso teórico está presente em alguns dos comentários apreciativos das categorias restaurante, hotel, atrações turísticas e compras. Destacamos exemplos que demonstram, através de suas unidades lingüísticas, o que Bronckart (2003) chama de autonomia em relação aos parâmetros físicos de ação de linguagem, dados ou informações apresentados como verdade absoluta, sem levar em consideração o ato de produção. Percebe-se, nesses exemplos, que nenhuma unidade lingüística refere-se ao agente-produtor, ao interlocutor e ao espaço-tempo de produção: *Every morning guests dine on the complimentary continental breakfast./ Some suites also feature the additional amenity of a Jacuzzi tub./ Shopkeepers call out from doorways.../ Located in the heart of downtown Toronto.../On Sundays the North Market is filled with antiques. / The structure inspired by sails, palm trees, mandarins.../ This infamous strip, lined with shops and restaurants that cater to uninhibited travelers.../ reservations are essential on weekends.*

As seqüências representam os modos de planificação de linguagem que se desenvolvem no interior do plano geral de texto, conforme afirma Bronckart (2003), a

partir da noção de seqüencialidade de Adam (*apud* BRONCKART, 2003). Essas seqüências podem ser narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal e injuntiva. Um texto pode apresentar mais de uma seqüência, marcando o caráter heterogêneo da composição da maioria dos textos, conforme salienta Bronckart (2003).

No guia turístico virtual, percebe-se a predominância da seqüência descritiva em todas as categorias observadas. Observamos a presença de elementos como endereço, número do telefone/fax; descrição do tipo de comida servida (no caso de restaurantes); breve descrição dos eventos e das atrações turísticas (tipo de música, peça teatral, tipos de atividades, etc.). Todos seguem uma forma semelhante de descrição: na descrição dos hotéis, por exemplo, observa-se primeiramente o nome do mesmo e, em seguida, a lista de suas principais características, com o objetivo de fornecer informações com praticidade e sem rodeios. Veja o exemplo abaixo, publicado pela agência *WorldWeb.com*:

*Cambridge Suites Hotel Toronto*  
*Rates: CAD 170 - 570 — Located in the heart of downtown Toronto, the Cambridges<sup>21</sup> Suites Hotel Toronto is a four-diamond property that features two-room suites with one king-sized bed in a private bedroom, a microwave, a refrigerator, a coffee maker, two private phone lines with voicemail, high-speed Internet access and a mini-bar. Some suites also feature the additional amenity of a Jacuzzi tub. Every morning guests dine on the complimentary continental breakfast. A business center, laundry services and a restaurant are additional features available at the Cambridge Suites Hotel Toronto. (WORLDWEB, 2008, s.p.).*

Dessa forma, percebe-se a maioria dos itens das categorias presentes nos *sites* de viagem e/ou turismo como um tipo de publicidade descritiva denotativa ou expositiva, uma vez que todos os componentes do produto são revelados ao consumidor de forma objetiva, proporcionando visão detalhada do objeto que está sendo anunciado, conforme descrição de Farias e Costa (1995) sobre os modos do discurso (apresentados no item “modelo didático de gênero” desta dissertação).

Na categoria entretenimento, percebe-se a presença da seqüência explicativa ou expositiva e, algumas vezes, da seqüência injuntiva encaixada. Selecionamos um exemplo da agência *Virtual-London* para descrever melhor essa ocorrência.

*Beirodrome*  
*Location: 173-174 Upper Street*  
*Nearest Tube (Underground) Station: Angel*

---

<sup>21</sup> Conforme original.

*This is the place to go if Continental beer is your thing. Even if it's not, there are over 200 to choose from so I'm sure you'll be able to find one to suit your palate!*

*Be warned though, many of these beers have a very high alcohol content and will have you under the table in no time! If beer really is not your thing they have over 100 flavoured gins to sample. (VIRTUAL-LONDON, 2008).*

A partir das fases do protótipo da seqüência explicativa, de acordo com Adam (*apud* BRONCKART, 2003), observamos, no exemplo acima, uma constatação inicial do objeto que está sendo anunciado que, neste caso, é o bar *Beirodrome*, que serve cerveja *Continental*, e, em seguida, uma problematização que, nesse caso seria a presença de um consumidor que não gosta de cerveja *Continental*. Finalmente, temos a resolução, que seria a oferta de outros tipos de cerveja, e a conclusão, em que o enunciador oferece outro tipo de bebida, o *gin*. Tratando-se do discurso, observamos a presença do ato alocutivo, em que o locutor implica o interlocutor, impondo-lhe a sua opinião, demonstrando superioridade, assumindo um papel de amigo que sugere o bar e, ao mesmo tempo, adverte o interlocutor através da injunção *Be warned though...* No final do texto, o locutor conclui dizendo que, se o consumidor não gostar de cerveja, poderá provar mais de cem sabores de gins.

Percebemos também a presença da seqüência argumentativa com a injuntiva encaixada, principalmente na categoria panorama (*overview*) das cidades. O objetivo é persuadir o leitor a visitar a cidade anunciada. Vejamos dois exemplos: o primeiro da agência *Lonely-Planet* e o segundo da agência *Fodor's*. Exemplo 1:

*Puerto Viejo de Talamanca: Overview*

*Grab your sarong and follow the reggae music and mellow, coconut scented vibes.*

*Puerto Viejo de Talamanca is a decidedly Caribbean concoction of perfect beaches, spectacular surfing and laidback afternoons, spiced with the most happening music, nightlife and restaurants scene on the coast. But don't expect to be the only gringo in town, more expats are moving here every year. (LONELY-PLANET, 2008, s.p.).*

Exemplo 2:

*San Diego Travel Guide*

*Although San Diego is the eight largest city in the country, it's stayed true to its laidback surfer vibe mentality. If you're looking for trendy boutique hotels, an exploding culinary scene, and big-city nightlife, with a side of beach bum mixed in, you're in the right place! (FODOR'S, 2008, s.p.).*

No primeiro exemplo, observamos a presença da conjunção “mas”, elemento importante na argumentação e que, nesse caso, foi utilizada como recurso para modificar a visão do leitor quanto à cidade de Puerto Viejo de Talamanca. O objetivo

é convencer o leitor de que muitos outros estrangeiros visitam a cidade e, portanto, ele não será o único. Outra estratégia de persuasão é a singularização: no exemplo 1, o enunciador diz que a cidade tem a música mais espontânea da noite e, no exemplo 2, comenta que San Diego é a oitava maior cidade dos Estados Unidos.

### **3.4.3. Análise dos mecanismos de textualização ou capacidades lingüístico-discursivas**

Os mecanismos de conexão referem-se aos organizadores textuais que marcam as articulações da progressão temática. De acordo com Bronckart (2003), eles têm a função de mostrar as transições entre os tipos de discurso e as fases de uma seqüência, como também as articulações mais locais entre frases sintáticas. Destacamos os organizadores textuais mais recorrentes nos textos analisados. a) conjunções: *and, or, also, if, but, as well as, such as, either...or..., before, after* etc. b) advérbios: *although, though, so, every year, every morning, when, even, occasionally, rarely, decidedly, actually, primarily, reasonably, conveniently, especially, locally, truly, literally, individually, surely, many, several, just*. c) preposições: *in the right place, in the heart of downtown, in Toronto's first City Hall, located in the beautiful Romanesque style, in a former bank, on the coast, , on Crystal Pier, on weekends, on Sundays., at the Cambridge Suites Hotel Toronto, with one king-sized bed, with views of..., it consists of..., a collection of..., all styles of..., over 200, inside, around the world, from soya, from 1891, from breakfast till closing, shuttle service to and from the airport, situated across the road from the palace, available for flea markets, inspired by..., by the sea* etc.

Quanto à coesão nominal, Bronckart (2003) afirma que os mecanismos utilizados têm função de introdução dos temas e/ou personagens novos e sua retomada durante o desenvolvimento do texto. *“As unidades que realizam esses mecanismos são chamadas de anáforas e podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também alguns sintagmas nominais”* (BRONCKART, 2003, p.124). Observam-se nos guias turísticos analisados que os itens (hotéis, restaurantes, lojas, mercados, atrações turísticas, etc.) iniciam-se como nome próprio e, durante o desenvolvimento do texto, os pronomes *it* ou *they* passam a ser utilizados para retomá-los ou substituí-los. Da mesma forma, os pronomes adjetivos possessivos *its* e *their* são usados para ressaltar alguma característica. Os pronomes *I* e *You* são freqüentes nos textos referentes ao panorama das cidades e

na categoria entretenimento, com o intuito de aproximar-se do leitor, principalmente nas descrições de bares em que o enunciador expõe sua opinião e incita o interlocutor a visitar o local. Observamos também os pronomes relativos *which* e *that* em quase todas as categorias para retomar o tema, e houve uma ocorrência do pronome relativo *where*. Os pronomes demonstrativos *this* e *these* também foram recorrentes, referindo-se ao lugar ou evento anunciado. Há pouca incidência de anáforas nominais - apenas dois dos textos analisados utilizaram esse recurso: *The hall*, referindo-se ao *Beit Hall Hotel* (hotel em Londres), e *The St. Lawrence Hall*, referindo-se ao *The St. Lawrence Market* (mercado em Toronto).

A coesão verbal, segundo Bronckart (2003), tem como função promover a coerência temática do texto, realizada através da escolha dos tempos verbais, que aparecem em interação com outras unidades de valor temporal, como advérbios e os organizadores textuais. A distribuição dos tempos verbais depende também dos tipos de discurso presentes no texto. No *corpus* analisado, o tempo verbal predominante é o presente (*simple present*), embora se observe também a presença do presente cujo processo verbal está em curso (*present continuous*), pretérito perfeito (*simple past*), futuro (*simple future*) e da voz passiva (*passive voice*).

Em relação aos mecanismos enunciativos, nos textos analisados, percebe-se que a voz enunciativa é a do publicitário tentando convencer o leitor, mas em alguns momentos essa voz pode ser também do(s) turismólogo(s) contratado(s) pela agência, principalmente nas descrições dos hotéis, restaurantes, atrações turísticas e compras. No *site VirtualTourist*, observa-se a voz de turistas ou pessoas que moram na cidade, como no texto sobre a loja *Rocky* em Sydney: “*I purchased my Green necklace I have on during my visit to Watson’s Bay [...]*”. No mesmo *site*, o enunciador procura interagir com o leitor através do uso do pronome pessoal *you*, como por exemplo: *you will find all sorts of jewelry [...]*.

Quanto às modalizações, observa-se o uso de determinados auxiliares de modalização, como: *can*, para expressar incerteza ou possibilidade (*Demand for tickets can be high/ The Bribrí family welcome visitors to their home where you can see them toast the cacao...Lebanese treats can be purchased here...*) e *might*, com o intuito de expressar incerteza (*the seasonal menu might feature honey-peppercorn salmon.../ For flavor they might add nutmeg, black pepper or cinnamon, all grown on site.*). Esses exemplos demonstram a presença de modalizações lógicas. Percebe-se também o uso de advérbios, como *truly, reasonably, actually, conveniently, surely*

etc., com o intuito de enfatizar alguma característica, forma, o que se mostra, portanto, exemplo de modalizações apreciativas.

Em relação aos itens lexicais, nota-se a presença de palavras referentes ao turismo, como: *welcome, see, host, enjoy, admire, locate, situate, open, find, go, suit, book, have, buy, etc.*, e principalmente o verbo de ligação *be*. Quanto aos substantivos, além dos nomes das categorias analisadas (restaurante, hotel, compras etc.), podemos citar: *visitors, tourist, tourism, travelers, exhibition, music, styles, world, breakfast, buffet, balconies, shuttle service, bed, suites, drink, views, market, building, scene, beaches, nightlife, etc.* Dentre os adjetivos, destacamos: *large, small, dark, good, nice, private, unique, fresh, perfect, old, beautiful, pretty, spectacular, tropical, laidback, appealing, popular, etc.* Esses adjetivos compreendem adjetivos objetivos (*fact adjectives*) e adjetivos subjetivos afetivos (*opinion adjectives*).

### 3.5. Seqüência Didática

O principal objetivo da seqüência didática é tornar o aluno produtor de texto capaz de usar a linguagem adequadamente dentro de determinada situação de comunicação. Nesse contexto, a partir das discussões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) sobre as escolhas pedagógicas, psicológicas e lingüísticas que guiaram os autores na elaboração da SD no ensino de francês como língua materna, percebo que no ensino de L2 tais escolhas não são diferentes.

Dentro das escolhas pedagógicas, pode-se ressaltar a possibilidade de a SD motivar os alunos a escrever e avaliar o próprio trabalho durante o processo de produção textual. Quanto às escolhas psicológicas, a SD também possibilita aos alunos produtores de texto compreender como determinado gênero textual é organizado e, conseqüentemente, tomar consciência de que, ao usar a linguagem, é necessário fazer escolhas quanto à forma de organização do conteúdo temático, o efeito que o autor quer produzir no público-alvo, etc.. Em relação às escolhas lingüísticas, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.109) afirmam que “[...] a atividade de linguagem produz textos e discursos. O procedimento utiliza instrumentos lingüísticos que permitem compreender essas unidades de linguagem”.

A fim de comprovar que a SD pode auxiliar os alunos de L2 no processo de compreensão e aquisição da linguagem necessária para a produção do gênero

textual guia turístico virtual, apresentamos as atividades realizadas durante a pesquisa dentro do procedimento supracitado (Apêndice B). Elas foram elaboradas levando em consideração as capacidades de linguagem iniciais das alunas participantes e as capacidades necessárias à produção textual do gênero escolhido.

### **3.5.1. Apresentação da situação de comunicação**

A situação de comunicação da qual as alunas desta pesquisa participaram foi apresentada em uma conversa em sala de aula. Lembramos que o tema turismo foi proposto pelas próprias alunas durante momento de discussão em sala sobre temas que poderiam ser trabalhados em língua inglesa, a fim de termos acesso a outros tipos de informações que não eram contempladas no livro didático. A partir do tema turismo, chegamos ao gênero guia turístico e, em concordância com a turma, esse gênero foi produzido durante projeto de classe que intitulamos “*Virtual travel & tourism guide project*”.

No dia 23 de outubro de 2008, realizamos o primeiro encontro para discutir a situação de comunicação que havíamos concordado em realizar. Chamamos esse momento de contextualização. As alunas debateram o que seria anunciado, a quem o guia seria dirigido, o papel social que assumiriam durante a produção, o propósito da escrita, onde o guia seria escrito e onde provavelmente seria publicado. Em seguida, as alunas visitaram o *site* Fodor’s<sup>22</sup> e fizeram atividades envolvendo as condições de produção do guia pesquisado, além de outras como a forma em que o conteúdo temático foi organizado e algumas unidades lingüísticas que compõem o gênero. Algumas características que compõem os planos de ação, discursivo e lingüístico-discursivo do gênero proposto foram analisadas (Apêndice B).

### **3.5.2. Produção inicial**

A produção inicial foi precedida por algumas atividades de pré-escrita, com o objetivo de preparar melhor as alunas para a produção textual. Em seguida, houve o planejamento para a escrita da primeira versão. Essas atividades foram realizadas no segundo encontro, em 28 de outubro de 2008 (Apêndice B).

A seguir, as etapas referentes à produção inicial e o que a antecedeu.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.fodors.com/##>.

- a) Pré-escrita: com o objetivo de preparar as alunas para a escrita da primeira versão, atividades de contraste entre o *site* institucional da prefeitura de Timóteo e o *site* da agência Fodor's foram realizadas, buscando conscientizar as participantes sobre as diferenças entre um *site* institucional e um *site* de viagem e turismo. Houve, então, a oportunidade de se pensar como o *site* da prefeitura poderia criar um *link* com um guia utilitário para estrangeiros que visitam a cidade.
- b) Planejamento da primeira versão: a fim de planejar o que escrever, as alunas refletiram novamente sobre as questões discutidas nas atividades de contextualização e elencaram as atrações turísticas e as possibilidades de entretenimento na cidade de Timóteo. Logo depois, constataram que, em um *site* de viagem e turismo, várias categorias são contempladas e, portanto, cada uma fez sua escolha quanto ao item que iria escrever. É importante lembrar que, antes da escolha limitamos o nosso guia aos itens: panorama da cidade, atrações turísticas, entretenimento, restaurantes, hotéis e compras. Discutiu-se também como as alunas conseguiriam as informações necessárias para escrever, que tipo de imagem construiríamos da cidade de Timóteo, que recursos precisaríamos para produzir o efeito desejado nos prováveis leitores. Após essas atividades, as alunas escreveram a primeira versão.
- c) Primeira versão: a primeira versão do guia turístico foi feita no laboratório de informática e enviada por e-mail (textos no Apêndice E). A partir da análise dessa primeira tentativa de produção textual, iniciou-se a elaboração das atividades que compõem os módulos da seqüência didática.

### **3.5.3. Os módulos**

Com o objetivo de ajudar as alunas a superar as dificuldades ou inadequações encontradas durante a produção inicial, várias atividades foram elaboradas, levando em consideração as capacidades de ação, discursivas e lingüístico-discursivas necessárias para a produção adequada do gênero guia turístico virtual. Essas atividades foram realizadas durante todo o mês de novembro e podem ser observadas nos Apêndice B e C desta dissertação.

- a) Correção da primeira versão: após várias atividades realizadas, as alunas retomaram a primeira versão do item escolhido para compor o guia turístico da cidade de Timóteo e, em pares, analisaram o texto da colega, seguindo instruções de uma *checklist* (Apêndice D). Esse instrumento foi utilizado para auxiliar as alunas quanto aos itens que deveriam ser observados a fim de se produzir o gênero adequadamente. A noção de *scaffolding* apresentada no referencial teórico deste trabalho permeou as discussões, uma vez que, além de seguirem a *checklist*, as alunas deram sugestões e mostraram outros *sítes* além dos sugeridos pela professora para ajudar a coletar informações para complementar o conteúdo temático dos itens escolhidos por cada uma.
- b) Planejamento da segunda versão (Apêndice B): o principal objetivo desse planejamento foi alertar as alunas quanto aos propósitos iniciais discutidos na contextualização (lembrar que a intenção era mostrar Timóteo como uma cidade acolhedora e pacífica; destacar que os prováveis leitores são estrangeiros que visitam a cidade principalmente por motivo de trabalho; saber que o guia tem caráter informativo e persuasivo, etc.). Durante o planejamento da segunda versão, as alunas tiveram que analisar a *checklist* respondida pela colega e fazer alterações. Em algumas situações, foi necessária uma conferência com a professora.
- c) Segunda versão: para escrever a segunda versão, as alunas visitaram vários guias turísticos e analisaram o que deveria ser corrigido e complementado em seu próprio trabalho, conforme as atividades de planejamento. As alunas foram advertidas de que o texto do item escolhido deveria ser atraente, com informações objetivas e claras. As produções podem ser vistas no Apêndice E.
- d) Correção da segunda versão: a correção dessa segunda versão foi guiada primeiramente por uma segunda *checklist* (Anexo A), trabalho realizado em pares e, logo depois, com uma conferência com a professora, em que cada aluna pôde analisar seu próprio texto, o propósito e a função social do gênero, a importância do uso de adjetivos em função do caráter persuasivo do gênero escolhido e da voz passiva para indicar a localização ou fornecer descrições mais precisas. Essas questões foram abordadas em atividades que precederam a escrita da segunda versão. Portanto, achamos

conveniente abordá-las também durante a correção da segunda versão, a fim de alertar para as alterações necessárias na versão final.

e) Planejamento para a versão final: antes da escrita da versão final, trabalhamos com um módulo sobre conectores para conscientizar as alunas de que seus textos estavam escritos em forma de frases. Enfatizamos que o uso de conectores poderia ajudar a relacionar melhor idéias e melhorar o estilo da escrita.

#### **3.5.4. Produção final**

Após as atividades realizadas no último módulo da SD, as alunas escreveram a versão final do trabalho, levando em consideração a importância de adicionar os conectores necessários e enviar o texto por e-mail, seguindo as instruções dadas anteriormente. Essa atividade foi realizada no dia 25 de novembro de 2008, e os textos que compõem a produção final podem ser observados no Apêndice E.

##### **3.5.4.1. A publicação**

O projeto “*Virtual travel and tourism guide*” surgiu a partir da necessidade de um *link* com guia turístico em inglês para que os estrangeiros que visitam a cidade de Timóteo tivessem informações sobre a região. A partir de um encontro com o secretário de comunicação da prefeitura da cidade, concordamos em seguir as restrições estabelecidas para que o guia fosse publicado no *site* da prefeitura. Devido ao caráter informativo do *site*, não seria viável nenhum tipo de publicidade em relação a hotéis, restaurantes, etc., mas poderíamos fazer uma descrição dos tipos de hotéis e restaurantes que a cidade oferece e, abaixo dela, os nomes dos estabelecimentos seriam elencados. Assim, o guia turístico também configurar-se-ia em guia utilitário para estrangeiros. O setor de turismo da prefeitura ficaria responsável por catalogar e acrescentar dados como nomes de hotéis, endereços, número de telefone, *homepage*, etc.

O guia executado pelas alunas não havia sido publicado no *site* da prefeitura até a apresentação do presente trabalho, devido à mudança de prefeito. Segundo o

secretário de comunicação<sup>23</sup>, o *site* estaria passando por alterações e, entre elas, estava a possibilidade da criação do *link*, conforme citado acima.

Para valorizar o trabalho das alunas, apresentamos o guia turístico no 1º. Festival de Língua Inglesa, realizado no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais no dia 1º. de dezembro de 2008. As fotos do evento estão no Anexo B desta dissertação.

---

<sup>23</sup> Informação verbal obtida em 04 fev. 2009.

## 4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, discutiremos o questionário inicial aplicado antes da realização do procedimento SD, analisando as contribuições de tal procedimento para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção textual do gênero guia turístico virtual.

### 4.1. Análise do questionário inicial

Conforme foi apresentado no capítulo referente à metodologia da presente pesquisa, um questionário inicial semi-aberto (Apêndice A) foi aplicado antes das atividades dentro do procedimento SD, a fim de elucidar questões sobre as experiências das alunas participantes relativas à produção textual em língua inglesa (LI) como L2.

Nove alunas responderam ao questionário de forma anônima. A maioria afirmou escrever em LI com certa frequência, mas enfatizou escrever parágrafos e redações. Somente uma aluna disse escrever enunciados de exercícios e *feedbacks* para alunos. A maior parte afirmou escrever em sala de aula, e apenas uma aluna disse escrever também no trabalho e em casa. Quanto às condições de produção de texto, a maioria atesta que leva em consideração essas condições ao escrever em LI. Uma delas fala que, apesar de considerar essas condições, não consegue se expressar como gostaria devido à dificuldade lingüística que apresenta.

Algumas das respostas divergem, como, por exemplo, uma aluna que diz: *“penso nas condições de produção de texto porque as redações já possuem um tema pré-estabelecido”*<sup>24</sup>, enquanto outra afirma: *“na maioria dos textos existe um assunto abordando o propósito de se trabalhar a gramática da língua inglesa”*. Essas respostas demonstram que as condições de produção de texto não são exploradas em sala de aula, ou que seu conceito está equivocado. Todas as alunas têm certa noção do que é uma situação de comunicação escrita. Para exemplificar, exponho de forma breve algumas das informações disponibilizadas pelas mesmas: *“na situação de comunicação escrita é necessário adequação do conteúdo do texto ao leitor”*; *“boa articulação do texto para que haja comunicação”*; *“a importância da*

---

<sup>24</sup> Informações escritas. Questionário preenchido durante pesquisa de campo realizada em 14 out. 2008.

*coesão e coerência textual*”; “ao escrever temos uma intenção como informar ou opinar, expressar sentimentos”. Apenas uma das participantes da pesquisa define a situação de comunicação escrita como os momentos em que são feitos trabalhos escritos.

Esses dados comprovaram as lacunas existentes nas atividades de escrita em LI em sala de aula. Percebe-se que a maioria das alunas escreve apenas parágrafos e, quando escrevem redações, apenas um tema direciona a escrita, sem levar em consideração as condições de produção de texto, evidenciando que as atividades de escrita não consideram o propósito comunicativo, as intenções do autor, o público-alvo - o principal objetivo é fixar o aspecto léxico-sistêmico da língua. Como alunas do curso de Letras, a maioria compreende o que é uma situação de comunicação escrita, mas nas aulas de LI as situações de comunicação propostas são limitadas e enfatizam a acuidade. A partir dessas constatações, demos início a um projeto de intervenção, apresentado nos itens seguintes.

## **4.2. Análise da seqüência didática**

Analisamos as contribuições da SD a partir de cada um de seus componentes: apresentação da situação de comunicação, produção inicial, módulos e produção final. Essa análise é realizada por meio de dados coletados nos diários de aprendizagem, das atividades realizadas na SD e pelos próprios textos escritos pelas alunas.

Os principais objetivos da SD foram desenvolver as capacidades de linguagem necessárias para a produção do gênero guia turístico virtual, desenvolver a criticidade em relação ao discurso publicitário e analisar as principais diferenças entre um *site* institucional e *sites* promocionais, como o guia turístico virtual.

### **4.2.1. Apresentação da situação de comunicação**

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) a apresentação da situação é crucial, uma vez que permite aos alunos construir uma representação da situação de comunicação que será realizada na produção final. Dessa forma, as atividades elaboradas nessa etapa, na presente pesquisa, objetivaram desenvolver a capacidade de ação das alunas para produzir o gênero guia turístico virtual.

Primeiramente, as alunas participaram de atividade denominada “contextualização” cujo objetivo foi a preparação para a produção inicial (Apêndice B). Tal atividade é conhecida também como “pré-escrita”, quando as condições de produção são determinadas, a fim direcionar a escrita do gênero referido.

Após a apresentação do projeto de comunicação que chamamos de “*Virtual travel & tourism guide project*”, passamos à análise de textos do gênero, com o objetivo de esclarecer suas principais características, sendo esse o primeiro contato das alunas com o gênero em LI. Enfatizou-se o conteúdo temático, a função social do gênero, o provável público-alvo, unidades lingüísticas como o caráter informativo e persuasivo do gênero, a escolha lexical, etc. Além disso, compararam-se as principais diferenças entre *sites* institucionais e *sites* de viagem e turismo.

Vários autores, como Lopes-Rossi (2006), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Dias (2004), Celce-Murcia e Olshtain (2000) e White e Arndt (1991), sugerem atividades de leitura de textos do gênero que os alunos produzirão. Algumas de suas vantagens incluem fontes de informações sobre o gênero, conhecimento do funcionamento da linguagem presente no gênero, esclarecimento das idéias quanto à produção do próprio texto e a importância do propósito da escrita, etc. Tal discussão direciona as escolhas quanto ao conteúdo ou à forma em que o mesmo será expresso, evidenciando as principais características do gênero em relação ao plano de ação, discursivo e lingüístico-discursivo (Apêndice B).

De acordo com as informações coletadas nos diários de aprendizagem, no dia 28 de outubro de 2008 (Apêndice F), as alunas perceberam as contribuições das atividades realizadas. Os depoimentos de A2 e A3<sup>25</sup> demonstram a relevância das mesmas para a compreensão das características do gênero. A2 menciona que as atividades ajudaram a compreender como os *sites* se organizam e as especificidades de cada um. A3, além das contribuições mencionadas por A2, ressalta outras:

*A última aula foi muito interessante, foi divertido olhar os sites e comparar suas semelhanças e diferenças. Ao comparar os sites, fizemos uma atividade diferente das que fazemos nas aulas de língua inglesa, pois nessa atividade foram incluídas algumas características como: intenção do autor*

---

<sup>25</sup> As alunas participantes desta pesquisa são identificadas, na presente dissertação, como A1, A2, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A10, cada uma referindo-se a uma das participantes.

*do site, público a que se dirige, especificidades, etc. (ALUNA PARTICIPANTE, 2008)*<sup>26</sup>.

A8 aponta as atividades realizadas como forma de adquirir conhecimento, uma vez que faltava o conhecimento prévio necessário para desenvolver a atividade de produção textual:

*Eu achei interessante visitar e conhecer sites em inglês. Achei interessante aprender e visitar como é um site de informações como o que vamos construir, pois assim já terei alguns conhecimentos prévios. (ALUNA PARTICIPANTE, 2008)*<sup>27</sup>.

Em geral, as alunas gostaram das atividades e fizeram comentários no diário de aprendizagem: *“a proposta de trabalho vai ser valiosa para a nossa aprendizagem”* (A5); *“a visita aos sites foi de grande valor, deu uma “noção” do que poderá ser produzido”* (A1); *“a forma apresentada foi dinâmica”* (A9)<sup>28</sup>.

Os depoimentos das alunas corroboram com as afirmações de Hyland (2004) sobre a abordagem via gêneros textuais. Segundo o autor, algumas das vantagens de trabalhar a escrita a partir dessa abordagem é a forma como o ensino é explícito, pois a análise de textos do gênero permite compreender a forma de organização do mesmos e os aspectos sociais, culturais, ideológicos e lingüísticos usados como recursos para expressar sentido de acordo com as intenções do autor. Outra vantagem é a compreensão do contexto de produção do gênero escolhido a partir de reflexões sobre seus propósitos sociais, quem é o provável público-alvo, os papéis e os relacionamentos dos produtores e leitores do gênero, etc.

Depois da fase de pré-escrita, solicitei às alunas que escrevessem no diário quais eram suas principais dificuldades para redigir o item escolhido para compor o guia turístico, como uma forma de preparar atividades que seriam desenvolvidas nos módulos. Os dados mostram que as dificuldades citadas pelas alunas estão no plano lingüístico-discursivo, como vocabulário, preposições, articulações, tempo verbal, tipos textuais, organização das frases. Algumas alunas, como A1, A4 e A6, relataram que teriam dificuldades em relação ao conteúdo temático e estavam em dúvida quanto ao que escrever de fato.

---

<sup>26</sup> Informações escritas. Diários de aprendizagem da pesquisa de campo realizada em 28 out. 2008.

<sup>27</sup> Informações escritas. Diários de aprendizagem da pesquisa de campo realizada em 28 out. 2008.

<sup>28</sup> Informações escritas. Diários de aprendizagem da pesquisa de campo realizada em 28 out. 2008.

Em seguida, passamos para o planejamento, em que o tema foi retomado e cada aluna pôde discutir a categoria e o item escolhido para compor o guia turístico da cidade de Timóteo. Essa atividade foi necessária para retomar algumas questões que já haviam sido discutidas, mas poderiam ter sido esquecidas. Enfatizamos o contraste entre o *site* institucional da cidade de Timóteo e o *site* da agência *Fodor's*, a fim de demonstrar que os objetivos de cada *site* são distintos e, por essa razão, a linguagem usada em cada um tem características específicas. Além do mais, discutimos as seguintes questões: como as alunas fariam para coletar as informações necessárias para redigir o item escolhido; que tipo de imagem construiriam sobre a cidade de Timóteo; que recursos escolheriam para produzir o efeito desejado no leitor (Apêndice B). Após essas atividades, as alunas escreveram a primeira versão que chamamos de produção inicial.

#### **4.2.2. Análise da produção inicial**

Como o objetivo da pesquisa era analisar a aplicabilidade e as contribuições do procedimento SD no desenvolvimento da habilidade de escrita, a análise da produção inicial foi feita a partir da observação do desenvolvimento das capacidades de linguagem adquiridas até então. Os textos produzidos podem ser observados no Apêndice E.

##### **4.2.2.1. Capacidade de ação**

Cada aluna escolheu um item para compor o guia turístico virtual da cidade de Timóteo, conforme mostra o quadro abaixo:

<b>TIMÓTEO AT A GLANCE</b>				
<b>OVERVIEW</b>	<b>SIGHTS</b>	<b>ENTERTAINMENT</b>	<b>RESTAURANTS</b>	<b>LODGING</b>
A3	A2 - Oikós A1-Ana Moura Peak A5 - São José Church A5 - Timirim	A8 - Nightlife A6 - Arcellormittal Acesita Foundation A9 – clubs	A10	A7

	Park A4 – Rio Doce State Park			
--	-------------------------------------	--	--	--

Quadro 4: Categorias escolhidas para compor o guia turístico da cidade de Timóteo  
Fonte: dados da pesquisa.

Todas as alunas escreveram de acordo com as condições de produção propostas na situação de comunicação. Os textos apresentam Timóteo como uma cidade calma e acolhedora. No entanto, em relação ao conteúdo, percebe-se que algumas alunas não disponibilizaram informações importantes sobre a categoria ou item escolhido: A4 enfatiza mais a cidade de Timóteo do que o Parque Estadual do Rio Doce; A10 tem várias dificuldades em relação aos nomes de comidas, etc. Pode-se concluir, portanto, que houve certa dificuldade na escrita.

#### **4.2.2.2. Capacidade discursiva**

Para analisar a capacidade discursiva, verificamos que, em relação à infraestrutura ou a estrutura composicional do gênero, a produção inicial obtida junto às alunas integrantes desta pesquisa apresenta algumas inadequações. Algumas, como A4, A7 e A8, não coloram o título ou o nome do item escolhido. A maioria não usou imagem como recurso de persuasão para atrair o leitor. Nenhuma, com exceção de A10, informou dados como endereço, número de telefone, página da *internet*, etc. nos itens que exigem essas informações. Observa-se que a seqüência descritiva predomina na maioria dos textos, pelo fato de as alunas terem se preocupado em descrever as atrações com objetividade e clareza. A7 usou a seqüência injuntiva para atrair o interlocutor. A2, A7 e A9 usaram o pronome *you* para se aproximar do interlocutor ou atrair sua atenção. A4 utilizou o pronome *we* como recurso para demonstrar informalidade e causar efeito de proximidade.

#### **4.2.2.3. Capacidade lingüístico-discursiva**

A maioria das alunas apresenta dificuldades em relação ao aspecto lingüístico-discursivo necessário na produção do gênero, com exceção de A4 e A6. Para analisar essas dificuldades, enfatizamos os mecanismos de conexão, a coesão nominal e verbal, os mecanismos enunciativos e a escolha dos itens lexicais.

Em relação à conexão, observa-se que a maioria das alunas não fez uso de conectivos ou conjunções para marcar a progressão temática. Os conectivos usados

na primeira versão restringem-se a *and*, *also*, *despite of that* e *but*. Quanto aos advérbios, destacam-se os de modo, de tempo e de frequência. O uso das preposições é outro item no qual que as alunas demonstraram dificuldades.

Em relação à coesão nominal, a maioria das participantes demonstrou ter domínio dos pronomes pessoais, possessivos, relativos e demonstrativos. No entanto, A5 demonstrou não saber fazer as retomadas adequadamente e A3 utilizou a palavra *city* de forma excessiva ao dizer da cidade de Timóteo (Apêndice E):

*The Timirim church is one the sigth most visited of Timóteo city. The church is located on high of city, Ø has an architecture based in churches of Vatican and Ø is the church more sought for marriages. Who visit Timóteo, must know this wonderful place. (ALUNA PARTICIPANTE, 2008)<sup>29</sup>.*

A coesão verbal pode ser observada pelo uso dos tempos verbais: presente (*simple present*), voz passiva e futuro (*simple future*). Apesar do uso desses tempos verbais, algumas alunas apresentaram dificuldades nessa primeira tentativa: *“It’s stay at neighborhood Ana Moura”* (A1); *“Always the clubs offers its excellent spaces to events like meets, shows, parties and others [...]”* (A9).

Em relação aos mecanismos enunciativos, destaco as vozes e as modalizações presentes na produção inicial. Percebe-se a presença da voz do papel social assumido pelas alunas durante a produção textual (publicitárias ou turismólogas). Algumas vezes, elas escrevem como moradoras da cidade: *“come visit our city and host to one of our hotels. You’ll be happy!!!”* (A7); *“we’re proud to say that Timóteo is the 5th city in the state of Minas Gerais in quality of life”* (A4).

Quanto às modalizações, duas alunas usaram modalizações lógicas, apresentando os elementos do conteúdo temático como fatos possíveis: *“you can choose the food you like more and enjoy it”* (A9); *“there you could know native species of Brazilian flora”* (A2). Uma aluna fez uso de modalização deôntica, a fim demonstrar dever e/ou obrigação: *“who visit Timóteo, must know this wonderful place”* (A5). Apenas uma aluna fez uso de advérbio de modo, que se configura como modalização apreciativa, com o objetivo de destacar uma das características da cidade de Timóteo: *“we are the capital of the stainless steel, industrially developed and we also have an ecological sanctuary as a backyard”* (A4).

Tratando-se das escolhas lexicais, as alunas escreveram de acordo com a representação que tinham do item escolhido, e essas escolhas demonstram o

<sup>29</sup> Informação escrita. Pesquisa de campo realizada em 28 out. 2008.

conhecimento da LI adquirido pelas alunas. Notam-se várias dificuldades e algumas das estratégias utilizadas pelas alunas foram escrever o vocabulário desconhecido em português (vôo livre – A1; *to make* aço – A3; farofa, quiabo – A10, etc.), usar o dicionário para fazer traduções do português para o inglês (*pertains to* – A2; *tranquil night* – A10, etc.), fazer uso de conhecimento prévio e generalizações quanto ao uso de determinadas palavras (*to make exercises* – A1; *peoples* – A3; *childrens* – A5; *sophisticat* – A10, etc.) e inventar palavras (*the most animat* – A10, etc.).

#### **4.2.3. Análise dos módulos da SD**

A partir da elaboração do modelo didático do gênero guia turístico virtual, da análise das informações registradas nos diários de aprendizagem sobre as prováveis dificuldades das alunas e da observação da produção inicial, os módulos que compõem a SD foram elaborados.

As atividades foram guiadas principalmente pelos erros tratáveis e não-tratáveis, segundo Ferris (2002). Focalizaram-se principalmente os erros não-tratáveis, pelo fato de as alunas não terem conhecimento suficiente da LI para identificá-los. Alguns desses desvios incluem o uso de artigos, preposições, escolhas de palavras, ordem de palavras e falta de palavras. No entanto, o objetivo era desenvolver as capacidades de linguagem necessárias à produção do gênero referido. Dentre elas, as capacidades discursivas e lingüístico-discursivas são as que mais influenciaram na elaboração das atividades, devido às dificuldades das alunas nesses dois planos.

Todos os exemplos citados foram retirados do *corpus* de textos do gênero analisado. As atividades realizadas nos módulos estão reunidas no Apêndice D.

##### **4.2.3.1. Análise do módulo 1**

O módulo 1 enfatizou alguns dos elementos que compõem as características discursivas e lingüístico-discursivas do gênero guia turístico virtual. Essas atividades incluíram o uso do injuntivo ou imperativo como recursos de persuasão em textos argumentativos e o uso de adjetivos, sua ordem e o uso de artigos, destacando a importância do uso de adjetivos em textos descritivos.

#### **4.2.3.2. Análise do módulo 2**

Primeiramente, as atividades demonstram a diferença entre adjetivos objetivos, como cor, idade, etc., e os adjetivos subjetivos afetivos, como opiniões do autor, pelo fato de o uso de mais de um adjetivo em um mesmo enunciado em LI seguir uma ordem pré-estabelecida. Foi destacado também o uso de adjetivos terminados em *-ed* e *-ing* (no *corpus* analisado, os textos do gênero guia turístico virtual contêm esses tipos de adjetivos, daí enfatizarmos os mesmos). A atividade seguinte acentuou a importância do uso de comparativo e do superlativo no discurso publicitário como estratégia argumentativa. A última atividade, por sua vez, destacou a relevância da referência textual para a produção de um texto coeso. Todas as formas de retomada de determinado item foram trabalhadas, a fim de auxiliar as alunas no reconhecimento do uso de pronomes e sintagmas nominais. O trabalho foi feito a partir de amostras de textos do gênero escolhido.

Após as atividades realizadas no módulo 2, foi solicitado às alunas que respondessem as seguintes perguntas no diário de aprendizagem: o que vocês têm achado das aulas a partir do gênero guia turístico virtual? Existe alguma diferença entre as aulas a partir de um determinado gênero e as aulas ministradas através do livro didático? O objetivo foi tentar elucidar as impressões sobre as atividades realizadas na SD, a fim de destacar as contribuições dessas atividades para a compreensão da linguagem presente no gênero guia turístico virtual. Sete alunas responderam às perguntas e todas demonstraram atitude positiva em relação à abordagem via gêneros textuais (Apêndice F). A1 e A4 ressaltaram a autenticidade ou o uso de textos reais como aspecto importante, sendo que A1 enfatizou a utilização do próprio suporte do gênero como facilitador para a apreensão das atividades propostas. A4 destacou o estudo da linguagem como de fato ela é utilizada e mencionou que essa forma diminui possíveis choques culturais no futuro. O comentário sobre as atividades propostas está em consonância com as discussões de Schneuwly e Dolz (2004), que afirmam a necessidade de se trabalhar o gênero no contexto escolar, de acordo com suas práticas sociais de referência.

Algumas escreveram as atividades como estimulantes (A2); interessantes (A3); produtivas (A6); enriquecidas (A7). A6 ainda enfatizou que as aulas a partir do gênero permitem trabalhar vários assuntos dentro de um único tema, como regras

gramaticais, substantivos, adjetivos e a própria estrutura do gênero. A3 e A10, por sua vez, ressaltaram a possibilidade de apropriação da linguagem. A3 afirmou que:

*[...] Na verdade esses exercícios de construção de textos aliados a gêneros nos aproximam mais da língua inglesa utilizada do que somente da teoria. É interessante perceber a intenção dos autores nos textos escritos em inglês, aprender novos verbos e expressões e ainda poder utilizá-los no nosso próprio texto. (ALUNA PARTICIPANTE, 2008)<sup>30</sup>.*

A10 disse: *“acho muito importante, por se tratar da realidade do nosso cotidiano, fica mais fácil assimilar o conteúdo, principalmente quanto ao vocabulário estudado que, da mesma forma, se aplica a outros assuntos”*. A aluna reconheceu, portanto, que a linguagem adquirida pode ser utilizada em outros contextos de comunicação. A6 e A10 destacaram que o ensino a partir dos gêneros textuais se baseia nas necessidades dos alunos. A6 salientou *“[...] trabalhar um determinado gênero, muitas vezes facilita o aprendizado, pois envolve assuntos que fazem parte do cotidiano do aluno”*. A10 afirmou que *“o gênero permite uma discussão mais ampla, com diretrizes ‘decididas’ pelo próprio contexto, pelas dúvidas dos alunos”*.

Observa-se que as atividades foram além do estudo das unidades lingüísticas. Todas as características do gênero, como o conteúdo temático, a estrutura composicional e as unidades lingüísticas, foram analisadas a partir das capacidades de linguagem necessárias à produção textual. A possibilidade de análise de vários textos do gênero em *sites* de viagem e turismo demonstrou a flexibilidade das características citadas e, portanto, propiciou às alunas compreender as características sócio-comunicativas do gênero. A3 demonstrou, em seu diário, que o trabalho realizado em sala de aula possibilitou compreender o sentido do texto em inglês, enfatizando que essa compreensão somente é possível pela análise do gênero: *“[...] Para nós que estamos estudando os sentidos do texto em Análise do Discurso, é fascinante poder perceber os sentidos também do texto em inglês [...]”*.

Pode-se afirmar que as alunas passaram a desenvolver a habilidade de escrita, ao compreender que, ao escrever, decisões são tomadas a partir das intenções do autor, dentro de determinada situação de comunicação.

---

<sup>30</sup> Informação escrita. Pesquisa de campo realizada em 06 nov. 2008.

#### **4.2.3.3. Análise do módulo 3**

O procedimento SD baseia-se na escrita como processo e, por esse motivo, a escrita não é tomada como linear, permitindo que o aluno produtor de texto seja capaz de replanejar e aperfeiçoar o próprio texto. Além disso, as atividades realizadas no módulo fornecem os instrumentos necessários à produção adequada do gênero, a partir da situação de comunicação proposta.

Assim, no módulo 3, as alunas tiveram a oportunidade de receber o *feedback* dos pares sobre a produção inicial e planejar novamente a segunda versão, retomando os propósitos comunicativos do gênero, discutidos anteriormente. Para alcançar os objetivos propostos nessa fase, as alunas fizeram várias pesquisas sobre textos do mesmo gênero do que estavam produzindo, a fim de se apropriar de suas características. Após a *checklist1* (Apêndice D) preenchida pela colega de sala de aula e a análise de diversos *sites*, as alunas escreveram a segunda versão.

#### **4.2.3.4. Análise da segunda versão**

Na segunda versão, houve melhora considerável nos planos discursivos e lingüístico-discursivos (Apêndice E). Em relação ao plano discursivo, as alunas inseriram título, informações como localização e imagem, etc., ou seja, a estrutura composicional do gênero ficou mais adequada.

Quanto ao plano lingüístico-discursivo, nota-se que escolhas lexicais, unidades lingüísticas como o uso de artigos e adjetivos melhoraram, de forma que o conteúdo temático ficou mais claro. As atividades realizadas na SD e o *feedback* das colegas foram instrumentos de grande relevância nesse processo de escrita, uma vez que tais recursos colaboraram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem necessárias à produção do gênero.

A noção de *scaffolding* permeou o processo de escrita através da interação entre os pares, permitindo, dessa forma que as alunas atingissem o nível de desempenho adequado. No entanto, A5 continuou a ter problemas em relação ao uso de pronomes ao fazer retomadas no texto. Além disso, a maioria das alunas não utilizou conectivos durante a organização do conteúdo temático. A1 demonstrou não ter domínio da voz passiva ao tentar descrever a localização da atração turística. Por essa razão, elaboramos mais dois módulos contemplando tais itens e utilizamos a

conferência como estratégia de correção indireta no decorrer do processo da escrita da produção final.

#### **4.2.3.5. Análise do módulo 4**

No módulo 4, dois aspectos lingüísticos foram enfatizados: voz passiva e advérbios de freqüência e modo. A escolha desses itens foi definida por serem características lingüístico-discursivas do gênero guia turístico virtual e pelo fato de as alunas não terem percebido sua importância. Tornou-se conveniente, então, um estudo sistemático para ajudá-las a se apropriarem dessas características, caso fosse necessário. Depois de cada atividade, foi solicitado que observassem o próprio texto, com o objetivo de verificar se as características supracitadas eram necessárias para atingir os propósitos comunicativos discutidos anteriormente.

#### **4.2.3.6. Análise do módulo 5**

Este módulo enfatizou o uso de conectivos para melhorar a organização do conteúdo temático. Foi sugerido que as alunas discutissem com as colegas como poderiam melhorar a organização das idéias a partir do uso de determinados conectivos. Essa atividade de *feedback* é contemplada na *checklist 2*, que serviu de apoio para a correção da segunda versão. Em seguida, a professora pesquisadora realizou conferência com cada aluna, a fim de realçar inadequações no texto que não haviam sido sanadas pelas atividades e/ou ajuda das colegas. Não houve intervenção direta nas escolhas das alunas, mas questionou-se a intenção de cada uma ao usar determinada palavra ou estrutura lingüística, como também a falta de pronomes, o uso inadequado de preposições, etc.

As alunas também registraram informações nos diários de aprendizagem sobre como as atividades realizadas na SD estavam contribuindo para o aperfeiçoamento do texto e sobre a importância da revisão em pares. Oito alunas responderam às perguntas feitas, sendo que uma delas, A5, não respondeu ao primeiro item. Em relação à primeira pergunta, todas foram unânimes em afirmar que as atividades propostas nos módulos contribuíram para o aprimoramento do texto. A3 disse: *“as atividades realizadas em sala de aula têm servido para melhorar nosso vocabulário para depois usarmos os novos vocabulários no nosso próprio texto”*. A6 salientou:

*as atividades em sala de aula ajudaram bastante na melhora do texto porque vimos vários assuntos de sintaxe que sempre contribuem para uma boa produção textual. Assim, em cada aula, foi possível acrescentar algo ou corrigir, aprimorando o texto. (ALUNA PARTICIPANTE, 2008)<sup>31</sup>.*

Da mesma forma, A8 afirmou: *“as atividades me ajudaram a escrever um texto mais coeso”*, bem como A10: *“[...] durante as aulas consegui fazer alterações que tornaram o texto mais coerente e lógico”*.

Em relação à revisão em pares, as alunas afirmaram que esse tipo de trabalho ajuda na percepção de erros que, ao escrever, passam despercebidos. A5 mencionou a revisão da colega e a ajuda da professora: *“a revisão da minha colega de trabalho ajudou e deu muitas idéias para deixar meu texto melhor, assim como a colaboração da professora Adriana”*. A10 percebeu que a colaboração em pares foi de grande relevância para seu trabalho, conforme depoimento registrado pela aluna:

*a leitura feita por outra pessoa me fez entender que as informações devem ser organizadas e quando escrevemos as vezes não percebemos essa “desordem” no contexto. As informações que antes estavam soltas e fragmentadas foram organizadas de forma a melhorar a compreensão. (ALUNA PARTICIPANTE, 2008)<sup>32</sup>.*

Diante desses depoimentos, percebe-se que as atividades realizadas nos módulos contribuíram para o aperfeiçoamento do texto, uma vez que instrumentalizaram as alunas em relação aos aspectos lingüístico-discursivos que as mesmas não dominavam, auxiliando para tornar o texto coeso e coerente.

#### **4.2.3.7. Análise da produção final**

Nesta análise, enfocamos apenas a produção final de sete alunas (A1, A2, A3, A4, A5, A6 e A8), devido ao fato de as restantes não terem produzido três versões, conforme havia sido solicitado.

Em relação à capacidade de ação, todas as alunas escreveram de acordo com a situação de comunicação proposta no início da realização do projeto, buscando mostrar a cidade de Timóteo como acolhedora e pacífica. Assumiram, algumas vezes, o papel social de publicitárias, turismólogas ou moradoras da cidade. É perceptível o desenvolvimento das alunas em relação ao conteúdo

<sup>31</sup> Informação escrita. Diários de aprendizagem integrantes de pesquisa de campo realizada em 25 nov. 2008.

<sup>32</sup> Informação escrita. Diários de aprendizagem integrantes de pesquisa de campo realizada em 25 nov. 2008.

temático. As informações mais relevantes foram selecionadas para compor o comentário apreciativo do item escolhido, demonstrando que a pesquisa foi usada como estratégia para adquirir as informações desejadas. As informações que compõem o conteúdo temático foram escritas de acordo com a experiência de cada aluna, com as representações construídas por elas durante as atividades realizadas na SD e com o conhecimento prévio sobre o gênero.

Quanto às capacidades discursivas, na produção final, houve preocupação em demonstrar alguns dos elementos que compõem a infra-estrutura do gênero ou a estrutura composicional, como título, localização, telefone, endereço eletrônico, imagem e o comentário apreciativo do item escolhido. A1, A3 e A4 preferiram mencionar a localização no corpo do texto do comentário apreciativo. Tratando-se desse item, nota-se que a seqüência descrita predominou na maioria dos textos, e percebe-se também a presença do discurso interativo, principalmente nos textos de A1, A2, A4 e A5. O elemento dêitico *you* foi usado por todas essas alunas, com a intenção de atrair a atenção do interlocutor, como em *“you can do exercise and relax”* (A1); *“If you to want a place to relax, you need to know Oikós in Timóteo”* (A2); *“you can also enjoy relaxing days in a large campsite with facilities”* (A4); *“you can’t miss this wonderful and sacred place”* (A5).

Sobre a capacidade lingüístico-discursiva necessária à produção do gênero, observa-se que as atividades realizadas, os *feedbacks* dos colegas e as conferências com a professora contribuíram para que tal capacidade fosse desenvolvida. Para exemplificar, trazemos algumas amostras relacionadas aos mecanismos de textualização, a saber: os organizadores textuais como as conjunções, a coesão nominal e a coesão verbal.

Em relação aos organizadores textuais: *“in addition it takes 20 minutes from downtown by bus”* (A1); *“it also occasionally hosts educational and cultural events (A2)”*; *“It is an excellent place for family with children despite the fact that it doesn’t have swings or slides”* (A5). Nota-se que essas conjunções foram escolhidas de acordo com o sentido que as alunas produtoras de texto queriam transmitir, não apenas como uso mecânico de tais recursos. Quanto à coesão nominal, observa-se que A5 melhorou significativamente em relação ao uso de pronomes pessoais ao retomar as atrações turísticas escolhidas. A coesão verbal é outro fator que merece destaque, pelo fato de as alunas terem escrito a versão final de forma mais adequada, principalmente em relação à concordância entre sujeito e verbo. O tempo

verbal predominante é o presente do indicativo. O uso da voz passiva é outra unidade lingüística que também foi usada de forma apropriada pelas alunas para auxiliar na descrição do item escolhido, como em *“It is located in Ana Moura neighborhood”* (A1); *“Destinated to the environmental education [...]”* (A2).

Quanto aos mecanismos enunciativos, ressalta-se o desenvolvimento das alunas em relação ao uso de modalizações, ao expressar os comentários ou fazer avaliações sobre os itens escolhidos com o intuito de esclarecer as vantagens de visitar a cidade, suas atrações turísticas, etc. Alguns exemplos: A1 faz a seguinte sugestão para o turista que decidir visitar o Pico do Ana Moura: *“You should drink a lot of water and take some snack”* (modalização deôntica); A2 menciona a possibilidade de realizar pesquisas no Oikós: *“Oikós is not a place only for fun but also a place for research because native species of Brazilian flora can be researched there”* (modalização lógica); A4 salienta vantagens de um passeio ecológico pela lagoa: *“visiting the lagoon, you can experience the natural habitat of many animals, birds and fish”* (modalização lógica); A1 reafirma que o Pico do Ana Moura é uma das atrações turísticas da cidade: *“the Peak is surely one of the sights of Timóteo City”* (modalização apreciativa). Tratando-se das escolhas lexicais, houve grande progresso: as palavras inadequadas foram substituídas e o conhecimento adquirido durante as atividades permitiu a utilização de várias palavras, incluindo adjetivos, na descrição do item ou categoria escolhida.

A partir da análise realizada, percebemos que as alunas fizeram escolhas conscientes em relação aos planos discursivos e lingüístico-discursivos, a fim de alcançar o propósito comunicativo do gênero. Essas escolhas foram feitas porque a linguagem presente na esfera publicitária e, mais especificamente, no gênero guia turístico virtual foi analisada, tornando possível sua apropriação. A adequação da produção textual ao gênero, portanto, deve-se ao fato de o desenvolvimento de todas as capacidades de linguagem, uma vez que uma complementa a outra. Percebe-se que a produção final ainda precisa de ajustes, mas a produção textual foi realizada pelas alunas e, em nenhum momento, houve intervenção direta da professora. Em concordância com a turma, um *layout* de página de um guia turístico foi criado para ser apresentado no 1º. Festival de Língua Inglesa, realizado no dia 1º. de dezembro de 2008, uma vez que a publicação do guia no *site* da prefeitura da cidade de Timóteo foi adiada devido à espera por modificações no mesmo.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho de pesquisa foi realizado em uma de sala de aula de L2, a partir de observações de lacunas existentes em relação às atividades de escrita. Para tornar essas atividades mais significativas ou com propósitos reais de comunicação, um plano de ação foi desenvolvido e implementado, buscando mudar a prática pedagógica no que se refere ao desenvolvimento da habilidade de escrita.

Nesta seção, apresentamos as reflexões dos efeitos da utilização do procedimento seqüência didática no contexto em que a pesquisa foi realizada. Para demonstrar a aplicabilidade e as principais contribuições de tal procedimento didático nas aulas de língua inglesa como recurso para desenvolver a habilidade de escrita de alunos de um curso superior em Letras, buscamos responder às perguntas de pesquisa para, em seguida, tecer considerações sobre como o procedimento SD possibilitou o desenvolvimento da competência comunicativa necessária para a produção textual do gênero guia turístico virtual.

### 5.1. As perguntas de pesquisa

Baseando-me nas análises dos dados apresentados no capítulo anterior, respondemos as seguintes perguntas:

#### ***5.1.1. Até que ponto a SD contribui para tornar os alunos agentes da sua própria escrita?***

O procedimento SD é proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) como recurso para trabalhar a produção textual de gêneros orais e escritos na escola, e, por essa razão, tratando-se especificamente da escrita, esse procedimento baseia-se na noção de escrita como processo. Seu caráter modular permite que os alunos produtores de texto sejam expostos a uma variedade de tarefas que propiciam o desenvolvimento da consciência em relação à linguagem presente em determinado gênero.

A possibilidade de reescrita faz com que o texto seja aperfeiçoado como conseqüência das descobertas feitas através das atividades de análise das características do gênero, que envolvem todos os elementos presentes em um gênero textual: o contexto de produção, o conteúdo temático (plano de ação) e a

estrutura composicional (infra-estrutura), que se configuram como características discursivas, além das unidades lingüísticas, chamadas (características lingüístico-discursivas).

As alunas participantes desta pesquisa compreenderam tais características, principalmente a função social do gênero. Pela primeira vez em sala de aula, passaram do nível do significado das palavras para o sentido do texto em relação aos efeitos que queriam produzir nos interlocutores. As atividades de contextualização em que as condições de produção foram exploradas permitiram que as alunas tomassem consciência que, ao escrever, determinadas decisões são feitas a partir das intenções do autor, mas que, ao mesmo tempo, o gênero direciona nossas escolhas ou, no dizer de Bazerman (2006, p.10), *“o gênero dá forma às nossas ações e intenções”*.

A SD permite que o aluno produtor de texto se torne agente da própria escrita. Esse termo é usado por Bazerman (2006) como forma de demonstrar que o aluno pode usar a escrita com criatividade e descobrir que ela é uma forma de poder, uma vez que ações, pensamentos e intenções do autor são transmitidos e podem causar efeito desejado no interlocutor. Porém, essa habilidade somente se desenvolve através de empenho e dedicação, por meio de revisões, planejamentos e reescritas. Assim, as atividades realizadas na SD permitiram que as alunas participantes da pesquisa compreendessem que escrever é uma forma de agir discursivamente na sociedade. Como salienta Maschuschi (2006), ao ensinar um gênero, ensina-se também uma forma de atuação sócio-discursiva em uma cultura, não apenas uma simples forma de produção textual.

### ***5.1.2. Como evitar que o caráter modular da seqüência didática caia na ritualização de exercícios formais?***

Todas as atividades ou tarefas realizadas na SD enfocam o gênero. O presente trabalho enfatizou as características do gênero guia turístico virtual e, para não cair na ritualização de exercícios formais, as alunas foram envolvidas em um projeto de comunicação real, que também é previsto na SD. As atividades propostas visaram desenvolver a comunicação escrita. Todas as unidades lingüísticas estudadas nos módulos partiram do gênero como recurso para descrever o item ou categoria que compõem o guia virtual, com a intenção de informar, seduzir e persuadir o interlocutor, conforme o discurso presente na instância publicitária.

Nesse contexto, as alunas fizeram escolhas lingüístico-discursivas de acordo com o estilo de cada uma, mas influenciadas pelo caráter informativo-persuasivo do gênero, não se limitando ao uso isolado de determinada estrutura gramatical ou de determinado item lexical, mas contemplando todas as características do gênero, de acordo com a situação de comunicação proposta.

### **5.1.3. Como tornar a revisão em pares colaborativa no processo de escrita, sendo que a maioria dos alunos não possui as capacidades de linguagem necessárias para a produção textual do gênero guia turístico virtual?**

Essa foi uma das principais preocupações desta pesquisa. Percebeu-se, contudo, que o caráter modular da SD permite aos alunos serem expostos a uma série de tarefas que promovem o domínio do gênero. Tais atividades representam os andaimes ou pontos de apoio, conhecidos como *scaffolding*, que fornecem o *input* (amostras da língua) necessário à compreensão do gênero. Por esse motivo, as alunas passaram a compreender a organização do guia turístico virtual e tornaram-se capazes de analisar o texto das colegas. No entanto, para evitar que se perdessem no que observar, a *checklist* foi usada como recurso. Esse instrumento pode ser relacionado ao que Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004) chamam de lista de constatações, em que os conhecimentos adquiridos sobre o gênero podem ser registrados. Nesta pesquisa, esses conhecimentos foram verificados através das produções textuais, e a *checklist* foi instrumento de grande relevância para demonstrar quais características do gênero estavam adequadas e quais precisavam de ajustes. De acordo com o depoimento das alunas, a revisão em pares colaborou para melhorar a qualidade do texto, incluindo ajustes em relação ao plano de ação, discursivo e lingüístico-discursivo.

## **5.2. O desenvolvimento da competência comunicativa necessária à produção textual do gênero guia turístico virtual**

A competência comunicativa refere-se às habilidades subjacentes à proficiência escrita, de acordo Scarcella e Oxford (1992). Apoiando-nos nas discussões propostas por essas autoras, demonstramos de que forma a SD contribui para o desenvolvimento de cada um dos componentes necessários para o desenvolvimento de tal competência, lembrando que todos eles são essenciais durante a produção textual conforme salienta as autoras:

A competência gramatical permite que o autor expresse suas idéias adequadamente, pelo uso correto dos aspectos léxico-sistêmicos da língua. O desenvolvimento dessa competência possibilita o desenvolvimento da capacidade lingüístico-discursiva. A SD proposta neste trabalho preocupou-se em esclarecer as principais unidades lingüísticas presentes no gênero, pelo fato de a análise das capacidades de linguagem iniciais das alunas preverem tais dificuldades e devido ao reconhecimento das mesmas em relação às dificuldades envolvendo vocabulário e estrutura das frases, conforme registrado no diário de aprendizagem.

Para que essa competência fosse desenvolvida, as atividades realizadas na SD demonstraram alguns dos elementos lingüísticos presentes no gênero guia turístico virtual: o uso do imperativo como estratégia de persuasão; as atividades de reconhecimento de tempo verbal e vocabulário; o uso de adjetivos objetivos e adjetivos subjetivos afetivos para a descrição de atrações turísticas, entretenimentos etc., incluindo ordem dos adjetivos, o uso do comparativo e do superlativo; o uso da voz passiva na descrição da localização da cidade, das atrações turísticas etc.; o uso de advérbios de freqüência e de modo como recursos de modalização. A ortografia e a pontuação também foram contempladas, através da correção em pares e, quando pertinente, em conferência com a professora. Porém, é importante lembrar que não houve intervenção direta do professor e, por isso, a pontuação é um dos itens que merece revisão antes da publicação efetiva do guia turístico.

A competência sociolingüística foi desenvolvida através da SD a partir das atividades realizadas na primeira fase, chamada de apresentação da situação de comunicação. Esse momento foi definido a partir do tema turismo e, em seguida, das condições de produção do gênero guia turístico virtual foram analisadas: posição social dos autores, público-alvo, propósito social do gênero, local de publicação, etc. Assim, as alunas compreenderam que as escolhas em relação à linguagem são moldadas por essas condições, em função da instância discursiva em que o gênero transita. O caráter modular da SD permitiu que essas questões fossem retomadas em novos planejamentos, com o intuito de aperfeiçoar o texto. Pode-se afirmar que o desenvolvimento da competência sociolingüística possibilitou a capacidade de ação para a produção adequada do gênero.

A competência discursiva desenvolve-se a partir do domínio da competência gramatical e sociolingüística, conforme salientam Scarcella e Oxford (1992) e, dessa forma, envolve a capacidade de escrever de forma coesiva e coerente. Portanto,

para auxiliar as alunas produtoras de texto em relação à coesão textual, que foi um dos problemas diagnosticados na primeira versão, a SD contemplou atividades que envolveram os mecanismos de textualização, mais especificamente atividades que exploraram a referência textual e a organização do texto, como o uso de conjunções. Essas atividades de reescrita permitiram organizar melhor as idéias dentro do texto, tornando-o mais coerente. O desenvolvimento da competência discursiva está associado ao desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e lingüístico-discursiva.

A competência estratégica das alunas foi desenvolvida através do planejamento, das revisões em pares e das oportunidades de reescrita. Em relação ao planejamento, elas não se limitaram às amostras de textos do gênero disponibilizadas pela professora, aproveitando o uso da tecnologia, como a internet, para pesquisar outros textos do mesmo gênero que pudessem auxiliá-las na descoberta de determinado vocabulário ou mesmo para adquirir informações sobre o item ou categoria escolhido por cada uma para compor o guia turístico. Dessa forma, desenvolveram a autonomia em relação à aprendizagem.

Quanto à revisão em pares, as alunas perceberam que a colaboração entre elas era essencial para melhorar a qualidade do texto. Os ajustes foram feitos a partir de inadequações percebidas pelas colegas e que não haviam sido percebidas pela produtora de texto. Em alguns casos, a conferência com a professora auxiliou a superar determinadas dificuldades não sanadas pela correção em pares.

Tratando-se da reescrita, a estratégia permitiu que as alunas adquirissem mais experiência com o gênero e, conseqüentemente, a apropriação de suas características, tornando-as capazes de produzi-lo adequadamente, dentro da situação de comunicação proposta.

### **5.3. Limitações da pesquisa**

Este trabalho foi realizado em uma sala de aula regular, por meio da pesquisa-ação e, por esse motivo, todos os problemas que ocorrem no dia-a-dia de uma aula comum foram vivenciados - atrasos de alunos, faltas às aulas, interrupções para avisos, eventos institucionais no dia da aula, etc. Como conseqüência desses fatores, sete alunas apenas participaram de forma mais assídua das atividades propostas. Acreditamos que o aproveitamento das atividades

na SD poderia ter sido melhor caso tivesse havido mais empenho por parte das alunas. Outra limitação é o fato de o tempo disponibilizado para a pesquisa não ter sido suficiente para aperfeiçoar o texto em relação a outras características discursivas do gênero, como seu caráter hipertextual.

Na produção final, percebem-se várias outras questões que precisam de ajustes. Uma delas é a pontuação, questão que perpassa a mecânica da língua, uma vez que esse tema, bem como a ortografia, não foi contemplado com muita precisão. No entanto, apesar de todos os percalços, foi possível demonstrar que a SD é um recurso de grande relevância para a produção textual também em língua estrangeira, principalmente pelo fato de ser instrumento que pode melhorar a prática pedagógica no que concerne à elaboração de atividades de escrita com propósitos reais de comunicação.

Portanto, o trabalho realizado evidencia que, através da SD, todos os elementos da linguagem necessários para que haja comunicação por um determinado gênero são contemplados, permitindo a utilização da linguagem apropriada no contexto de comunicação proposto e em outros contextos que demandam o mesmo tipo de linguagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, agência e escrita*. In: HOFFNAGEL, Judith C.; DIONISIO, Ângela P. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o ensino médio – volume 1*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Editora da PUC, 2003.
- BURNS, Anne. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- CANALE, Michael.; SWAIN, Merrill. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v.1, n.1, p.1-47, 1980.
- CARDOSO, Silvia Helena B. *Discurso e Ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- CARVALHO, Nelly M. de; PESSOA, Maria Nilda de M. Proposta de um roteiro de análise das relações frasais no discurso publicitário. In: FARIAS, Yaracylda Oliveira. (Org.). *O discurso publicitário: instrumentos de análise*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995. p. 61-96.
- CELCE-MURCIA, Marianne; OLSHTAIN, Elite. Writing. In: CELCE-MURCIA, Marianne.; OLSHTAIN, Elite. *Discourse and context in language teaching*. Cambridge: Cambridge, 2000. p. 141-163.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CHOMSKY, Noam. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press, 1965
- COHEN, Suzana Amarante de Mendonça. *O discurso publicitário virtual x impresso: enunciação e contrato – uma análise comparativa*. 2007. 257 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) - Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- COSTA, Miriam Solange. Proposta para análise dos itens léxico-semânticos no discurso publicitário. In: FARIAS, Yaracylda Oliveira. (Org.). *O discurso publicitário: instrumentos de análise*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995. p.31-60.
- CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTOVÃO, Vera

Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. (Orgs.) *Gêneros textuais: teoria e prática II*. Palmas e União da Vitória: Kaygangue, 2005. p.153-162.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um projeto de ensino. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.9, n.1, p.41-76, jan./jun. 2006.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gênero na construção e avaliação de material didático*. 2001. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 95-106.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O interacionismo sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem com base em gêneros textuais. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: UEL, 2007. p. 9-26.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário. *et al* (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygangue, 2006. p.37-55.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DELLAGNELO, Adriana de Carvalho Kuerten. O papel da resposta do professor no processo de revisão de textos escritos em inglês como língua estrangeira. In: FORTKAMP, Mailce. Borges Mota.; TOMITICH, Leda Maria Braga. (Orgs.). *Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, 2000. p.73-92.

DIAS, Reinildes. *Webquests no processo de aprendizagem de L2 no meio online*. No prelo.

DIAS, Reinildes. *Proposta Curricular de Língua Inglesa*. Educação Básica. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005.

DIAS, Reinildes. A produção textual como um processo interativo no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. *Matraga 16*. Rio de Janeiro: Caetés, 2004. p. 203-218.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, Acir Mário *et. al*. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygangue, 2006. p.131-144.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In:

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.95-128.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p.71-91.

DONATO, Richard. Action research. *Center for Applied Linguistics*. ERIC Digest. dec. 2003. Disponível em: <<http://www.cal.org/resources/digest/0308donato.html>>. Acesso em: 10 mar.2009.

ELLIS, Rod. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

EMEDIATO, Wander. Organização enunciativa e modalização no discurso didático. In: LARA, Glauca Muniz Proença. (Org.). *Língua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática*. Rio de Janeiro: Lucerna/Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2006. p.137-154.

FARIAS, Yaracylda Oliveira; COSTA, Rachel de Hollanda. Proposta para análise dos modos discursivos na publicitário. In: FARIAS, Yaracylda Oliveira. (Org.). *O discurso publicitário: instrumentos de análise*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1995. p.97-175.

FERRIS, Dana R. *Treatment of error in second language student writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2002.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Correção com os pares: os efeitos do processo de correção dialogada na aprendizagem da escrita em língua inglesa*. 2001. 339 f. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FODOR'S. *San Diego*. 2008. Disponível em: <<http://www.fodors.com/world/north-america/usa/california/san-diego/>>. Acesso em: 24 set. 2008.

GRABE, William; KAPLAN, Robert. *Towards a theory of writing: theory and practice of writing*. Harlow: Addison-Wesley, 1996.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; CORDEIRO, Glaís Sales; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Realidade sociais diferentes e gêneros textuais: duas experiências do contexto escolar brasileiro. *Revista Moara*, Belém, n. 26, p. 53-77, ago/dez. 2006.

HYLAND, Ken. *Genre and second language writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 2004.

KOCH, Ingedore G. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

KROLL, Barbara. Considerations for teaching an ESL/EFL writing course. In: CELCE-MURCIA, Marianne. (Ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Cambridge: Cambridge, 2001, p. 219-232.

LEVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

LONELY PLANET. Puerto Viejo de Talamanca. 2008. Disponível em: <<http://www.lonelyplanet.com>>. Acesso em: 10 set. 2008..

LOPES-ROSSI, Maria. Aparecida Garcia. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. União da Vitória: Kaygangue, 2006. p.73-84.

LOUSADA. Elliane Gouvêa. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, Ângela Paiva.; MACHADO, Ana Rachel ; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.72-86.

LUCENA, Ana Maria Cardoso. M. C. Revisão colaborativa de textos no 2º. grau. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, v.29, p.5-19, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A questão do suporte dos gêneros textuais. *DLCV*, João Pessoa, v.1, n.1. p.9-40, out. 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz.; BRITO, Karim. Siebeneicher.(Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 23-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva.; MACHADO, Ana Rachel.; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O livro didático: gênero ou suporte? A identidade de gênero e sua escolha no ensino. Simpósio *Internacional de Gêneros Textuais*, 2, União da Vitória, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

NAGAMINI, Eliana. O discurso da publicidade no contexto escolar: a construção dos pequenos enredos. In: CITELLI, Adilson. (Org.) *Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 39-80.

PÉRY-WOODLEY, Marie Paule P. Writing in L1 and L2: analyzing and evaluating learner's texts. *Language Teaching*, v.24, n.2, p.69-83, 1991.

POLATO, Amanda. Além da gramática. *Revista Nova Escola*. São Paulo, a. XXIII, n. 214, ago. 2008. p.76-81.

- RAIMES, Ann. Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, v. 25, n.3, p.407-430, Autumn 1991.
- SANDMANN, Antônio José. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 1983.
- SANT'ANNA, Armando. *Propaganda: teoria, técnica e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- SCARCELLA, Robin C.; OXFORD, Rebecca. L. *The tapestry of language learning: the individual in the communicative classroom*. Boston: Heinle e Heinle, 1992.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SEOW, Anthony. The writing process and process writing. In: RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- STEMPLESKI, Susan *et al.* *World Link: developing English fluency*. Book 1. Boston: Thomson, 2005.
- VIRTUAL-LONDON. *London*. Disponível em: <<http://www.virtual-london.com>>. Acesso em: 12 set. 2008.
- VIRTUALTOURIST. *Sydney*. Disponível em: <<http://www.virtualtourist.com>>. Acesso em: 12 set. 2008.
- WHITE, Ron; ARNDT, Valerie. *Process writing*. Hong Kong: Longman, 1991.
- WORLDWEB.COM. Disponível em: <<http://www.torontoworldweb.com>>. Acesso em: 13 set. 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A. QUESTIONÁRIO INICIAL

Caro(a) aluno(a),

Com o intuito de levantar algumas questões sobre o processo de produção textual em língua estrangeira, convido-lhe a responder o questionário abaixo. Procure ser sincero (a) em suas respostas porque elas representarão um *feedback* importantíssimo para possíveis alterações e/ou mudanças na forma como venho conduzido as aulas no que se refere às atividades de escrita.

Cordialmente,

Professora Adriana A. Souza Aguiar

1. Você costuma escrever em Língua Inglesa (LI)?  
 sim  não  às vezes  raramente
  
2. O que você costuma escrever?  
 frases  pequenos parágrafos  outros (cite exemplos)  


---



---



---
  
3. Onde você escreve com mais frequência?  
 na sala de aula  em casa  em outros lugares (onde?)  


---



---



---
  
4. Quando escreve em LI, você é levada a pensar nas condições de produção de texto (quem escreve, para quem, com qual propósito, onde, como o texto será veiculado etc.)  


---



---



---
  
5. O que você entende por uma situação de comunicação escrita?  


---



---



---

## APÊNDICE B. SEQÜÊNCIA DIDÁTICA

### APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO

1º. ENCONTRO: 23 de outubro de 2008

**I. CONTEXTUALIZATION:** In this project you are going to produce a virtual travel & tourism guide for Timóteo city. Before writing, it's important to have some questions in mind. Read the questions below and fill in the charts accordingly.

a) What's it going to advertise?	
b) What kind of person is it going to be aimed at?	
c) Who's going to write the virtual guide?	
d) Where is it going to be written?	
e) What's the purpose of writing such virtual guide?	
f) Where is it likely to be published?	

### II. LOOKING AT VIRTUAL TRAVEL AND TOURISM GUIDES

1. Visit the site <http://www.fodors.com/###> and take a look at it and write down five things you see.

---



---

2. The site provides you with information about:

- a. ( ) destinations
- b. ( ) banks
- c. ( ) travel tips
- d. ( ) air lines
- e. ( ) travel news
- f. ( ) travel talk forums
- g. ( ) hotels, restaurants etc.

2. Type *San Diego* in the search box and click on the word *search*, and then click on the link *San Diego* under the category *destinations*. Now you are on San Diego's main webpage. Take a look at it and do the activities below.

a. Who do you think wrote this virtual guide?

---

b. Who do you think reads this kind of site?

---

c. What's the main purpose of this virtual travel & tourism guide?

---

d. There's a picture of San Diego on the site. Why is it important?

---

e. What kinds of information does the site give about San Diego?

---

3. Read the site again and discuss with a partner how it is set out. For example, where is the name of the travel agency? What's next to it? What's under this box? What's on the left of the picture of San Diego? What's under the picture? Why is the layout important?

4. Look at the overview of San Diego and number the order it is set out (from 1 to 6).

- a. ( ) informative links about San Diego
- b. ( ) The name of the city
- c. ( ) The name of the photographer
- d. ( ) photo of the city
- e. ( ) short text about San Diego
- f. ( ) links about places to explore

5. The text on the overview of San Diego uses persuasive language. Read it again and underline what you consider persuasive.

### **San Diego Travel Guide**

*Although San Diego is the eighth largest city in the country, it's stayed true to its laidback surfer vibe mentality. If you're looking for trendy boutique hotels, an exploding culinary scene, and big-city nightlife, with a side of beach bum mixed in, you're in the right place!*

Find examples of:

- a. Personal pronouns: \_\_\_\_\_
- b. Adjectives: \_\_\_\_\_
- c. Conjunctions: \_\_\_\_\_
- d. Emotional language: \_\_\_\_\_

(Disponível em <<http://www.fodors.com/world/north-america/usa/california/san-diego/>>. Acesso em: 23 out. 2008.)

6. Read the sentences below about the overview of the city and tick the right answer.

- a. The author uses mainly  
( ) statements ( ) interrogatives ( ) imperatives
- b. The main verb tenses used are  
( ) simple present ( ) present continuous ( ) future ( ) present perfect
- c. The vocabulary chosen by the author consists of  
( ) technical words ( ) every day terms
- d. The vocabulary carries feelings about  
( ) emotion ( ) judgment ( ) they are more neutral

## **2º. ENCONTRO: 28 de outubro de 2008**

### **III. PRE-WRITING**

1. Visit the site of Timóteo City Hall (<http://www.timoteo.mg.gov.br/>). How different is it from *Fodor's*? Is it more informative or persuasive? Does it have useful information for foreigners who come to the city? How could we show some of Timóteo's amenities and help its City Hall to build a link for foreigners?

### **IV. PLANNING YOUR WRITING**

1. In the contextualization activity you answered some questions about the travel & tourism guide you're supposed to write. Think about them again and brainstorm some ideas about Timóteo's sights and entertainment.

SIGHTS	
ENTERTAINMENTS	

2. Besides sights and entertainment, the first site we analyzed (Fodor's) includes the categories: overview, places to explore, restaurants, hotels, shopping, activities, travel tips etc. This project is going to focus on overview of the city, sights, entertainment, restaurants, hotels and shopping although we can't write an ad about a restaurant, hotel or shop specifically because this is one of the restrictions of Timóteo City Hall to publish our texts.

#### **V. WRITING THE FIRST VERSION**

- A. Choose one of the categories discussed in class. Each student is supposed to choose a different item (overview of the city/ sights (which one?) / Entertainment (which one?) etc.
- B. How are you going to collect information about the item you chose?  
\_\_\_\_\_
- C. What kind of image are we going to build about Timóteo city?  
\_\_\_\_\_
- D. What resources do we need to pick out to produce effect on the reader?  
\_\_\_\_\_
- E. Write your first version and then type it and send it to me. My e-mail is [adaguiar@gmail.com](mailto:adaguiar@gmail.com).

## APÊNDICE C. SEQÜÊNCIA DIDÁTICA – OS MÓDULOS

### 3º. ENCONTRO: 04 de novembro de 2008

#### MÓDULO 1

#### UNDERSTANDING SOME DISCURSIVE AND LINGUISTIC-DISCURSIVE ASPECTS ON VIRTUAL TRAVEL & TOURISM GUIDES.

1. On Lonely planet travel agency site, you can find information about cities from different countries. Let's read what they say about a city called Puerto Viejo de Talamanca in Costa Rica. After reading, do the activities below.

Puerto Viejo de Talamanca: Overview

*Grab your sarong and follow the reggae music and mellow, coconut-scented vibes.*

Puerto Viejo de Talamanca is a decidedly Caribbean concoction of perfect beaches, spectacular surfing and laidback afternoons, spiced with the most happening music, nightlife and restaurant scene on the coast. But don't expect to be the only gringo in town, more expats are moving here every year.

(Disponível em <<http://www.lonelyplanet.com/worldguide/costa-rica/puerto-viejo-de-talamanca/>>.

Acesso em: 27 out. 2008)

*Sarong*: (n.) a loose skirt consisting of a length of cloth wrapped round the waist, as worn by Malayan women or men.

*Expats*: expatriate – a person living in a foreign country.

- a) Find two imperative sentences and rewrite them.

---



---

- b) What's the author's intention in using the imperative form?

---

- c) The text is descriptive so fill in the chart with the adjectives used to describe the things listed below:

vibes	
beaches	
surfing	
afternoons	
Music	

2. One of the sights of Puerto Viejo de Talamanca is Jungles of Talamanca. Read about it and circle all of the adjectives.

Jungles of Talamanca

**Address:** Puerto Viejo

**Keyword:** farm, next best thing

West of Puerto Viejo, the Jungles of Talamanca is actually a small tropical nursery and *cacao finca* (chocolate farm). This Bribí family welcome visitors to their home, where you can see them toast the cacao over an open fire then hand grind it into delicious chocolate or rich cocoa butter. For flavor, they might add nutmeg, black pepper or cinnamon, all grown on site. The resulting product is truly decadent.

(Disponível em <<http://www.lonelyplanet.com/worldguide/costa-rica/puerto-viejo-de-talamanca/sights/1000181069?list=true>>. Acesso em: 27 out.2008)

a. Why the use of these adjectives is important in the text?

---

3. Adjectives in English

EXPLANATIONS	EXAMPLES
- An adjective can come before the noun.	Delicious chocolate, perfect beaches, laidback afternoons
- Use <i>a</i> before an adjective with a consonant or a consonant sound.	A small tropical nursery
- Use <i>an</i> before an adjective with vowel sound.	An extensive wine list.
- Put <i>very</i> before adjectives to make them stronger.	These beers have a very high alcohol content.

3.1. Some adjectives are missing from the sentences below. Choose an adjective from the box and complete the sentences. All of them are about tourism.

Small/ good / national/ large/ interesting/ light/ dark/ potent/ pretty

- a. This is a ..... place to enjoy a drink.
- b. Rooms in this hotel are ..... and .....
- c. These shops have ..... clothing boutiques.
- d. This..... storefront restaurant lies a block from California Centers for the Arts.
- e. 710 Beach Club, a ....., ..... space, hosts well-know local and, occasionally, ..... bands playing rock, reggae, and especially ..... blues.

4. In groups, talk about Timóteo city. Describe its main sights and entertainments. Use as many adjectives as possible.

4º. ENCONTRO: 06 de novembro de 2008

**MÓDULO 2**

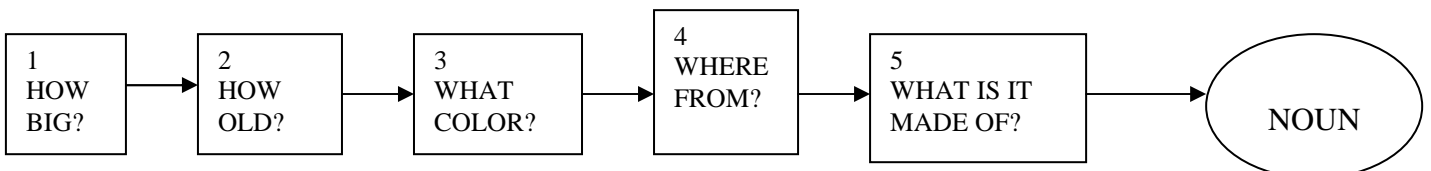
**I. LEARNING MORE ABOUT ADJECTIVES**

1. Sometimes we use two or more adjectives together.

Ex.: *Rooms in this **appealing low-rise** Shelter Island property are large, light...*

*Low-rise* is a fact adjective. Fact adjectives give objective information about something (age, size, color etc.). *Appealing* is an opinion adjective. This kind of adjective goes before fact adjectives.

2. When there are two or more fact adjectives, we can follow this order:



Adjectives of size and length (big, small, tall, short/long etc.) usually go before adjectives of shape and width (round/fat/thin/slim/wide etc.)

Ex.: a large round table./ a long narrow street.

3. Participles as adjectives: Some adjectives end in –ing and –ed. Adjectives that end with –ing usually describe the source (the thing or person that makes us feel a certain way) and adjectives that end with –ed usually describe the emotion (how we feel about something).

Ex.: interesting/ interested

4. Read the description of Bay Club Hotel & Marina located in San Diego. Underline the adjectives and pay attention to their position in the text. Discuss about it with your partner.

### **Bay Club Hotel & Marina**

**Member Rating:** \*\*\*\*\* 5.0 | Rate It

**Address:** 2131 Shelter Island Dr., Shelter Island, San Diego, CA, 92106 | Map It

**Phone:** 619/224-8888; 800/672-0800

**Fax:** 619/225-1604

**www.bayclubhotel.com**

**Price range:** \$\$

**Location:** Shelter Island

Fodor's Review:

Rooms in this appealing low-rise Shelter Island property are large, light, and furnished with rattan tables and chairs and Polynesian tapestries; all have balconies with views of either the bay or the marina. A buffet breakfast and shuttle service to and from the airport or Amtrak station are included.

**Hotel Details:** 95 rooms, 10 suites

**In-room:** refrigerator, Internet.

**In-hotel:** restaurant, room service, bar, pool, gym, parking (paid), no-smoking rooms.

**Rate includes:** Full breakfast

**Credit Cards:** AE, D, DC, MC, V

<http://www.fodors.com/world/north-america/usa/california/san-diego/review-45842.html>

## **5. Comparatives and superlatives**

a) We use **–er** for the comparative of short adjectives and **–est** for the superlative

small – smaller- (the) smallest

large –larger –(the) largest

After comparatives we use **than** : This hotel is cheaper **than** the hotel on Main street.

**Example of superlative:** The Hall offers 210 en suite rooms, in a location that is the envy of many of London's finest hotels.

b) We use **more...** for other two-syllable adjectives and longer adjectives and **most** for the superlative:

modern –more modern –(the) most modern

comfortable –more comfortable –(the) most comfortable.

c) Irregular adjectives don't follow this rule. Ex. Good –better –(the) best

**Ex.:** When in Sydney there's nothing **better** than dining somewhere by the water, and as there's plenty of it around you may well get the chance.

### MODULO 3:

#### II. UNDERSTANDING TEXTUAL REFERENCE

1. We normally use pronouns, demonstrative pronouns (this/ these/that/those) and relative pronouns (who/which/that/where/whose) to refer to something we have already mentioned in our text. We can also use a noun to make reference. Read the review of a restaurant in Sydney written by a tourist or local which was published on Virtual Tourist travel guide. After reading, circle all the resources used to make reference in the text.



#### The Cove, in Drummoyne

When in Sydney there is nothing better than dining somewhere by the water, and as there is plenty of it around you may well get the chance. If you find yourself in the Drummoyne area then a good place for brekkie/brunch/lunch with water views is The Cove.

The Cove is situated in what appears to be an old boathouse, just above the Drummoyne Pool. It has a large shady veranda area which is just perfect for a relaxing meal. It is particularly popular with people doing the good old Bay walk read more

Disponível em: <<http://members.virtualltourist.com/m/p/m/350919>>. Acesso em: 27 out. 2008.

2. Read the sentences below and write down what the pronouns refer to:

"The cove is situated in what appears to be an old boathouse, just above the Drummoyne Pool. It has a large shady veranda area which is just perfect for a relaxing meal".

- a) It: \_\_\_\_\_  
b) Which: \_\_\_\_\_

3. The next text describes one of Sydney's sights. Find the demonstrative pronoun and the noun used to refer to it: \_\_\_\_\_

#### Sydney Opera House

What can I say about Sydney Opera House that has not yet been said? Not much. This beautiful white structure will just blow your mind away.

The roof is comprised of 10 sails. The Opera House is home to the Sydney Symphony and tours can

be taken of the interior.

We decided to explore the exterior of the Opera House and pass up on the interior visit.

□ **Address:** Circular Quay

□ **Phone:** 9250 7777

□ **Directions:** Open daily from 9:00-8:30 pm Mon-Sat, two hours before a performance on Sundays.

□ **Website:** [www.sydneyoperahouse.com/](http://www.sydneyoperahouse.com/)

Disponível em: <[http://www.virtualtourist.com/travel/Australia\\_and\\_Oceania/Australia/State\\_of\\_New\\_South\\_Wales/Sydney-1869538/Things\\_To\\_Do-Sydney-Sydney\\_Opera\\_House-BR-1.html](http://www.virtualtourist.com/travel/Australia_and_Oceania/Australia/State_of_New_South_Wales/Sydney-1869538/Things_To_Do-Sydney-Sydney_Opera_House-BR-1.html)>. Acesso em: 28 out. 2008.

## 5º. ENCONTRO: 13 de novembro de 2008

### MÓDULO 3

#### PLANNING THE SECOND VERSION

**REMEMBER:** Your text is going to be part of a virtual travel & tourism guide of Timóteo city. We intent to show it as a welcoming and peaceful place. The potential readers are going to be foreigners who visit the city on business or any other purpose. Try to be persuasive and make the readers feel welcome.

#### 1. FEEDBACK

- a) Look through the checklist your partner filled in and talk to her about it. Change what is necessary.

#### 2. LOOKING FOR INFORMATION

- b) Visit sites that can help you find further information about the category you chose. Your text needs to be appealing! Foreigners don't know what they can do in Timóteo in their free time, so give them some ideas and be clear. Inform address/location, phone number etc.
- c) List what you can write about the category you chose but you haven't written so far.  
EXAMPLE: nightlife in Timóteo ( live music/ drinks/ food – cuisine (Ex.: Japanese cuisine)/ atmosphere/ storefront bars etc.
- d) Read the way you organized the paragraphs of your text or if there's only one paragraph, check if you need to distribute the information in a different way.
- e) Before writing you can visit one of the virtual travel guides below and search for the same category you are writing about for some ideas:

<http://www.fodors.com/world/north-america/usa/california/san-diego/>

<http://www.lonelyplanet.com/costa-rica/southern-costa-rica/parque-nacional-chirripo>

<http://www.virtual-london.com/>

<http://www.toronto.worldweb.com/>

[http://www.virtualtourist.com/travel/Australia\\_and\\_Oceania/Australia/State\\_of\\_New\\_South\\_Wales/Sydney-1869538/TravelGuide-Sydney.html](http://www.virtualtourist.com/travel/Australia_and_Oceania/Australia/State_of_New_South_Wales/Sydney-1869538/TravelGuide-Sydney.html)

- f) Now write the second version.

## 6º. ENCONTRO: 17 de novembro de 2008

### MÓDULO 4

#### I. PASSIVE VOICE ON VIRTUAL TRAVEL AND TOURISM GUIDES

#### 1. TAKE A LOOK AT THE EXAMPLES BELOW:

- a. The North Market **is known** for its Saturday Farmers Market offering Seasonal produce (Toronto/ WorldWeb.com)
- b. The restaurant **is situated** behind the Brasserie and is the focus of 1 Lombard Street's central theme. (London/ virtual-London).
- c. (Sydney opera House) The structure, **inspired by** sails, palm trees, mandarins and more, took 17 years to complete, and came in at a cost of \$102 million. (Sydney/ WorldWeb.com).
- d. **Located** in the heart of downtown, the Cambridge Suites Hotel Toronto is a four-diamond property [...]. (Toronto/ WorldWeb.com).

## 2. WHEN DO WE USE PASSIVE VOICE?

- Passive voice is very common in writing, especially in scientific and technical reports, and in newspaper articles in order to focus on the result of the action, not the person who performs it.
- On virtual travel and tourism guides passive voice is used to give description about a sight, a hotel etc.

## 3. FORMING THE BE PASSIVE VOICE

To form the passive, use the appropriate tense of *be*, followed by the past participle. Read the information about a restaurant in Toronto, Canada and underline the passive voice.

### Akram's Shoppe

Lebanese treats can be purchased here such as falafel made from soya, fava and mung beans as well as organic yogurt, cheese and ice cream.

**Address:** 191 Baldwin Street Toronto ON Canada  
1 416 979-3116

Disponível em: <<http://www.toronto.worldweb.com/Shopping/Food/>>. Acesso em: 30 out. 2008.

## 4. LOOK AT YOUR SECOND VERSION AND CHECK IF YOU NEED TO USE THE PASSIVE VOICE TO INDICATE THE LOCATION OR GIVE MORE PRECISE DESCRIPTION.

## II. ADVERBS OF FREQUENCY AND ADVERBS OF MANNER ON VIRTUAL TRAVEL AND TOURISM GUIDES.

### 1. READ THE EXAMPLES BELOW AND TRY TO EXPLAIN WHY THE AUTHORS USED THESE ADVERBS.

- a. I would **definitely** recommend this hostel to anyone and everyone. (Sydney/ VirtualTourist).
- b. Check **locally** for museum opening hours. (Toronto/ WorldWeb.com).
- c. If beer is **really** not your thing they have over 100 flavoured gins to sample. (London/ virtual-London).
- d. Products **rarely** seen in the United States are available in this European-style perfumery [...].(San Diego/ Fodor's).
- e. Puerto Viejo de Talamanca is a **decidedly** Caribbean concoction of perfect beaches, spectacular surfing [...] (Lonelyplanet).

### 2. READ THE REVIEW OF AN ENTERTAINMENT OF SAN DIEGO AND UNDERLINE THE ADVERBS OF FREQUENCY AND MANNER.

#### Fodor's Review:

710 Beach Club, a small, dark space, hosts well-known local and, occasionally, national bands playing rock, reggae, and especially potent blues. This is a good place to enjoy a drink before or after a nice walk on the boardwalk or on Crystal Pier, literally just steps away.

Disponível em: <<http://www.fodors.com/world/north-america/usa/california/san-diego/review-429386.html>>. Acesso em: 30 out. 2008.

### 3. TAKE A LOOK AT YOUR SECOND VERSION AGAIN AND SEE IF YOU CAN ADD ANY ADVERB OF FREQUENCY AND/ OR ADVERB OF MANNER TO YOUR TEXT TO ENHANCE AN ADJECTIVE/VERB OR TO AVOID MISUNDERSTANDING.

EXAMPLES OF ADVERBS OF MANNER: actually, primarily, reasonably, conveniently, especially, locally, truly, literally, individually, surely, really, decidedly etc.

EXAMPLES OF ADVERBS OF FREQUENCY: always, generally, often, normally, sometimes, occasionally, rarely etc.

## 7º. ENCONTRO: 20 de novembro de 2008

## SENTENCE CONNECTORS

One of the best ways to improve your writing style is to use sentence connectors. Sentence connectors are used to express relationships between ideas and to combine sentences. The use of these connectors will add sophistication to your writing style.

Try to understand the connectors looking through the examples which were extracted from the travel & tourism guides we've been researching.

### SHOWING ADDITION

Type of Connector	Connector(s)	Examples
Coordinating Conjunction	<b>and</b>	<i>Today, Canada's largest city is a meeting place of cultures, business and art.</i>  <i>Works are available to buy or just admire for collectors, artists, curators and enthusiasts.*</i>
Conjunctive adverbs	<b>in addition, additionally, furthermore, moreover, also</b>	<i>Some suites also feature the additional amenity of a Jacuzzi tub.</i> <i>There's also a mini-supermarket and internet café just next door.</i>
Correlative conjunctions	<b>not only...but also</b>	
Prepositional phrases	<b>in addition to, along with, as well as</b>	<i>The St. Lawrence Market operates out of three buildings that regularly house four main functions, as well as occasional use.</i>

\* or gives a choice.

### SHOWING OPPOSITION

Type of Connector	Connector(s)	Examples
Coordinating conjunction	<b>but</b>	<i>Hyde park is small, but beautiful, with lovely tree lined promenades, lots of grassed areas and some fountains, statues etc.</i>  <i>But don't expect to be the only gringo in town, more expats are moving here every year.</i>
Subordinating conjunctions	<b>although, despite the fact that</b>	<i>Although San Diego is the eighth largest city in the country, it's stayed true to its laidback surfer mentality.</i>
Conjunctive adverbs	<b>however, nevertheless</b>	
Prepositional phrases	<b>despite, in spite of</b>	

### SHOWING CAUSE/EFFECT

Type of Connector	Connector(s)	Examples
Coordinating conjunctions	<b>for (cause), so (effect)</b>	<i>It has a large shady veranda area which is just perfect for a relaxing meal.</i>  <i>This is the place to go if Continental beer is your thing. Even</i>

*if it's not there are over 200 to choose from, so I'm sure you'll be able to find one to suite your palate.*

Subordinating conjunctions	<b>because, since</b>
Conjunctive adverbs	<b>therefore, as a result, consequently</b>
Prepositions	<b>because of, due to, as a result of</b>

### SHOWING CONDITION

Type of Connector	Connector(s)	Examples
Subordinating conjunctions	<b>if, unless, only if, even if</b>	<i>If you find yourself in the Drummoyne area then a good place for brekkie/brunch/lunch with water views is The Cove.</i>
		<i>This is the place to go if Continental beer is your thing. Even if it's not there are over 200 to choose from [...]</i>
Conjunctive adverb	<b>otherwise</b>	

**ACTIVITY:** Improve your text by adding sentence connectors. Talk to your partner if you have questions.

### 8º. ENCONTRO: 25 de novembro de 2008

#### PRODUÇÃO FINAL

I. We've come to the end of our project. Read the second version again and check what could be changed or added to make it appealing to readers. Remember to add sentence connectors to make your text nicer to read. Add any picture if necessary. Please, send it to my e-mail: [adaguiar@gmail.com](mailto:adaguiar@gmail.com) .

## APÉNDICE D. ASSESSMENT CHECKLIST 1

**ACTIVITY:** Read your partner's text and tick the boxes to check if she has included everything she needs to show Timóteo as a **welcoming** city.

TEXT CHARACTERISTICS	YES	NO	NOT NECESSARY
Title (name of the city/ name of sight/ entertainment/ restaurants/ hotels) according to the category chosen etc.			
Picture (s)			
Labels for pictures			
Address/location			
Phone number/ fax			
homepage			
Other			
Other			

**IMPORTANT:** The students who are writing about restaurants, hotels, nightlife can't advertise a specific restaurant, bar, shop or hotel but a list of these places can be written below the text. You are supposed to give tourists general ideas about what Timóteo offers.

DISCURSIVE AND LINGUISTIC-DISCURSIVE ASPECTS			
Does your partner's text:	YES	NO	COMMENTS
Show Timóteo as a welcoming city?			
Include factual information?			
Use descriptive words to persuade the reader?			
Use the adjectives in the right order?			
Use pronouns: personals; possessive adjective; object pronouns; demonstrative pronouns; relative pronouns to make textual reference?			
Use simple present to describe and give factual information?			
Use simple past to report information (historical information etc.)?			

**SUGGESTIONS:** \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E. TEXTOS PRODUZIDOS PELAS ALUNAS A PARTIR DO ITEM ESCOLHIDO PARA COMPOR O GUIA TURÍSTICO VIRTUAL DA CIDADE DE TIMÓTEO

Os textos produzidos pelas alunas foram reproduzidos abaixo de acordo com o formato original. Com o intuito de preservar a identidade das alunas, optei em usar a sigla A e os números 1, 2, 3 sucessivamente.

### A1: Primeira versão

#### The Pick's Ana Moura

The Pick is one of the other sights of Timóteo City. It is stay at neighborhood Ana Moura; it is 864 meters over the level of the sea. The Pick is an excellent place for adventures, tourism, to make exercises and is very common to be to use as ramp of throw of vô livre (?). It is calm and beautiful.

### A1: Segunda versão

#### Ana Moura Peak

The Peak is one of the other sights of Timóteo City. It is stay at neighborhood Ana Moura. It is 864 meters above sea level. The Pick is an excellent place for adventures, to tourism and to do exercises. It is very highest peak and is very common some people to used as ramp for hangglind. it is a calm and beautiful place.

How the Peak is highest you should to go, walking, enjoying the nature, smelling the clean air. You should to drink a lot of water and get some snack.



### A1: Produção final

#### Ana Moura Peak

The Peak is surely one of the sights of Timóteo City. It is located in Ana Moura neighborhood, in addition it takes 20 minutes from downtown by bus.

The Peak is an excellent place for adventures and tourism. You can do exercise and relax. Actually it is known as a beautiful place, because of this, the people generally climb it walking, enjoying the nature, and smelling the clean air.

As the Peak is high, it is often used as a ramp for hang gliding. You should drink a lot of water and take some snack.



### **A2: Primeira versão**

Oikos

If you to want a place for relax, you need know Oikos in Timoteo.

Oikos is a important florestal reserve in Timoteo that pertains to Arcelor Mittal.

The place is very calm.

There you could know native species of brazilian flora.

### **A2: Segunda versão**

**Environmental Education Center of ArcelorMittal Stainless Brazil – Oikós**



#### **Address:**

Av. Acesita, s/nº - Primavera

Timóteo - MG. Brazil

CEP: 35180-000

Phone: (55) 31 3849-1101 / Fax: (55) 31 3849-1263

E-mail: faoikos@uai.com.br

If you to want a place for relax, you need know Oikós in Timóteo.

Oikós is an important florestal reserve in Timoteo that pertains to Arcelor Mittal.

The place is very calm.

There you could know native species of Brazilian flora.

### **A2: Produção final**

**Environmental Education Center of ArcelorMittal Stainless Brazil – Oikós**

**Address:**

Av. Acesita, s/nº - Primavera

Timóteo - MG. Brazil

CEP: 35180-000

Phone: (55) 31 3849-1101 / Fax: (55) 31 3849-1263

E-mail: faoikos@uai.com.br

If you to want a place to relax, you need to know Oikós in Timóteo.

Situated in the heart of the city, it's an important forest reserve that belongs to Arcelor Mittal.

The place is very calm and relaxing. In addition, it's an excellent place to go trekking or play with your children.

Oikós is not a place only for fun but also a place for research because native species of Brazilian flora can be researched there.

Destinated to the environmental education, it also occasionally hosts educational and cultural events.

**A3: Primeira versão****Overview**

Timóteo city is a very interesting city of the Vale do Aço, in Minas Gerais. This city is a industrial city, to make aço and exports for much countries of the world. Despite of that Timoteo is a very quiet city.

The peoples from this city have a characteristic of the all mineiros...they are very welcoming!

**A3: Segunda versão****Overview**

Timóteo is a very interesting city of Vale do Aço, in the east of Minas Gerais. It is an industrial city because it makes stainless steel and exports for much countries of the world. Despite of that Timoteo is a very quiet city. It has a beautiful natural reserve, parks, bars and good restaurants that offers

typical foods. The people from this city have a characteristic of the all mineiros...they are very welcoming!

### A3: Produção final



#### Overview

Timóteo is a very interesting city of Vale do Aço, in the east of Minas Gerais. It is an industrial city because it makes stainless steel and exports it to many countries of the world. Despite of that, Timóteo is a very quiet city. In addition, it has a beautiful natural reserve, parks, bars and good restaurants that offers typical foods. The people from this city have a characteristic of all mineiros...they are very welcoming!

#### A4: Primeira versão

"We're proud to say that Timóteo is the 5th city in the state of Minas Gerais in quality of life. We are the capital of the stainless steel, industrially developed and we also have an ecological sanctuary as a backyard - Rio Doce State Park-. Almost 35% of our territory is filled with this great ecological reserve."

Não sei se a 1ª pessoa do plural é a melhor forma de escrever o texto...

#### A4: Segunda versão



Rio Doce State Park –An ecological reserve

We're proud to say that Timóteo is the 5th city in the state of Minas Gerais in quality of life. We are the capital of the stainless steel, industrially developed and we also have an ecological sanctuary as a backyard - Rio Doce State Park-. Almost 35% of our territory is filled with this great ecological reserve.

The region of the park is considered as the 3<sup>rd</sup> biggest lacustrine ecosystem of the country. Lagoa do Bispo is one of the nicest lagoons in the region for bathing. Visiting the lagoon, you can experience the natural habitat of many animals, birds and fishes. There is a large diversity of wild animals and birds, such as capybara, onça-pintada, macuco, mono-carvoeiro, and others.

#### A4: Produção final



Parque Estadual do Rio Doce

Rio Doce State Park –An ecological reserve

We're proud to say that Timóteo is the 5th city in the state of Minas Gerais in quality of life. We are the capital of the stainless steel, industrially developed and we also have an ecological sanctuary as a backyard - Rio Doce State Park-. Almost 35% of our territory is filled with this great ecological reserve.

The region of the park is considered as the 3rd biggest lacustrine ecosystem of the country. Lagoa do Bispo is one of the nicest lagoons in the region for bathing. Visiting the lagoon, you can experience the natural habitat of many animals, birds and fish. There is a large diversity of wild animals and birds, such as capybara, *onça-pintada*, *macuco*, *mono-carvoeiro*, and others.

You can also enjoy relaxing days in a large campsite with facilities. And don't worry about what to eat and drink there. There is a good restaurant nearby. And for the ones who like adventure, a trekking can be done inside the park.

#### A5: Primeira versão

##### Timirim Church

The Timirim church is one the sigth most visited of Timóteo city.The church is located on high of city,has an architecture based in churches of Vatican and is the church more sought for marriages.Who visit Timóteo, must know this wonderful place.

##### Timirim Park

The Timirim park is one of attractions of Timóteo city,its was reformed this year and is more beautiful.Is one excellent place for family,has track skating for childrens, location for a snack fine, a beautiful garden and one wonderful overlooks the Timirim church.

#### A5: Segunda versão

##### São José Catholic church



The São José Catholic church is located on high of neighborhood Timirim, is one the sigth most visited of Timóteo city.Has an architecture based in churches of Vatican and is the most sought for marriages.Who visit Timóteo city, must know this wonderful and sacred place.

Adress: São José Catholic Church-Avenida 11, bairro Timirim

Fotografia: [http://baixaki.ig.com.br/imagens/wpapers/BXK15458\\_igreja-catolica-de-timoteo-1-mg800.jpg](http://baixaki.ig.com.br/imagens/wpapers/BXK15458_igreja-catolica-de-timoteo-1-mg800.jpg)

##### Timirim Park



The Timirim park is one attractions of Timóteo city, its was reformed this year and is even more beautiful. Is an excellent place for family, has skating track for children, is a nice place for a snack romantic, for a chat between friends and is a calm place to relax and read a book. The park has also one garden wonderful that inspires meetings of couples in love.

Timirim Park-Avenida José Viana da Silva, bairro Timirim.

Fotografia: Autor: SCS

**A5: Produção final**

São José Catholic church



Photography: [http://baixaki.ig.com.br/imagens/wpapers/BXK15458\\_igreja-catolica-de-timoteo-1-mg800.jpg](http://baixaki.ig.com.br/imagens/wpapers/BXK15458_igreja-catolica-de-timoteo-1-mg800.jpg)

São José Catholic church is located on a hill of Timirim neighborhood. It is one the most visited sights of Timóteo city. It has an architecture based on Vatican churches and it is the most sought for weddings. If you visit Timóteo , you can't miss this wonderful and sacred place.

Address: São José Catholic Church-Avenida 11, Timirim

Timirim Park



Photography: Autor: SCS

Timirim park is one Timóteo's attractions, it was rebuilt this year and it is even more beautiful. It is an excellent place for family with children despite the fact that it doesn't have swings or slides. It has a nice skating track and it is also a nice place for chatting with friends. In addition, it is a calm place to relax or read a book. The park also has a wonderful garden that inspires couples in love.

**A6: Primeira versão****ARCELORMITTAL ACESITA FOUNDATION**

ArcelorMittal Acesita Foundation was instituted in 1994. It is a private institution with an objective of helping community development in the áreas of influence of ArcelorMittal Inox Brazil.

The Foundation has some own community programs and sponsor other projects approved by municipal, state and federal laws. Through



ArcelorMittal Acesita Foundation, social development, allied with environmental and economical, is performed in an integral and sustainable way.



The Teaching Quality Improvement Program is developed by the Education Department of the ArcelorMittal Acesita Foundation, with the support of the Municipal City hall. It assists all public schools of the municipality, with some projects for school administration and complementary education, as art and culture for students. And, with the Study Project, the employees of the ArcelorMittal Company are supported to improve their education levels.

ArcelorMittal Acesita Foundation has also a lot of cultural activities, as theater courses, workshops, plays and exhibition of paintings. One of those is Live Art Festival, that offers free tickets to the community for the plays and concerts.

Every year, ArcelorMittal Acesita Foundation organizes the Christmas Concert, when Acesita Choir salvages Christmas songs and the Christmas mood of the community.



#### **A6: Segunda versão**

#### **ARCELORMITTAL ACESITA FOUNDATION**

ArcelorMittal Acesita Foundation was instituted in 1994. It is a private institution with an objective of helping community development in the areas of influence of ArcelorMittal Inox Brazil.

The Foundation has some own community programs and sponsors other projects approved by municipal, state and federal laws.

Through ArcelorMittal Acesita Foundation, social development, allied with environmental and economical, is performed in an integral and sustainable way.



The Teaching Quality Improvement Program is developed by the Education Department of the ArcelorMittal Acesita Foundation, with the support of the Municipal City hall. It assists all public schools of the municipality, with some projects for school administration and complementary education, as art and culture for students. And, with the Study Project, the employees of

the ArcelorMittal Company are supported to improve their education levels.

ArcelorMittal Acesita Foundation has also a lot of cultural activities, as theater courses, workshops, plays and exhibition of paintings. One of those is Live Art Festival, that offers free tickets to the community for the plays and concerts.

Every year, ArcelorMittal Acesita Foundation organizes the Christmas Concert, when Acesita Choir salvages Christmas songs and the Christmas mood of the community.



**Location:**

Alameda 31 de Outubro, 500 – Centro - Timóteo -  
MG. Brazil  
CEP: 35180-014  
Tel.: (55) 31 3849-7002 / Fax: (55) 31 3849-7294  
E-mail: [inox.fundacao@arcelormittal.com.br](mailto:inox.fundacao@arcelormittal.com.br)

**A6: Produção final**

**ARCELORMITTAL ACESITA FOUNDATION**

ArcelorMittal Acesita Foundation was instituted in 1994. It is a private institution with an objective of helping community development in the areas of influence of ArcelorMittal Inox Brazil.

The Foundation has some own community programs and sponsor other projects approved by municipal, state and federal laws.

Through ArcelorMittal Acesita Foundation, social development, allied with environmental and economical, is performed in an integral and sustainable way.



**The Teaching Quality**

Improvement Program is developed by the Education Department of the ArcelorMittal Acesita Foundation, with the support of the Municipal City hall. It assists especially public schools of the municipality, with some projects for school administration and complementary education, as art and culture for students. And, with the Study Project, the employees of the ArcelorMittal Company are supported to improve their

education levels.

ArcelorMittal Acesita Foundation has also a lot of cultural activities, as theater courses, workshops, plays and paintings exhibition. One of those is Live Art Festival, that offers free tickets to the community for really good plays and concerts. Every year, ArcelorMittal Acesita Foundation organizes the Christmas Concert, when Acesita Choir salvages Christmas songs and the Christmas mood of the community.



**Location:**

31 de Outubro Avenue, 500 – City Center – Timóteo – MG – Brazil

CEP: 35180-014

Tel.: (55) 31 3849-7002 / Fax: (55) 31 3849-7294

E-mail: [inox.fundacao@arcelormittal.com.br](mailto:inox.fundacao@arcelormittal.com.br)

**A7: Primeira versão**

The city of Timóteo is prepared to receive all types of tourists. Many hotels, inns and hotel ranch for you relax and to make use the beauty of our city. Hotels with rooms with air conditionings, firgobar, TV, computers with internet access. Space outside with swimming pool, sauna, conference room and restaurants. Come visit our city and host to one of our hotels. You'll be happy!!!

**A7: Segunda versão****Timóteo Hotels & Hostels**

The city of Timóteo is prepared to receive all types of tourists. Many hotels and inns for you to relax and make use of the beauty of our city. If you want to enjoy the tranquility throughout the inland city of Timóteo and find out why she is recognized internationally as the capital of the Inox, come stay with us. Many hotels located in the downtown the city and to highlight the quality, sophistication and refinement, with complete infrastructure for events and conventions. The apartments are comfortable, equipped with air conditioning, mini bar, hydro, cable TV, safe, desktop and point to access the Internet.

The hotel has good options for recreation, such as swimming pool, sauna room, gym, cyber cafe and bar and the external area with parking. The hotels offer a delicious breakfast and an international cuisine allowing more convenience to the guest. Visit the sites:

[www.hoteldomhenrique.com.br](http://www.hoteldomhenrique.com.br)

[www.arcoplazahotel.com.br](http://www.arcoplazahotel.com.br)

<http://www.hospedevip.com.br/timoteo/hoteis/bristol-green-valley.html>.

Now, if you prefer a moment of physical and mental rest, will stay in one of our hostels. Hostels are near the city with complete infrastructure for its recreation and welfare. Apartments with air conditioning, balcony, refrigerator and TV. swimming pools, saunas, tennis court, gym room and game room, Equestrian, fishing and ecological walks. Visit the sites:

<http://www.ferias.tur.br/empresa/308/hotelfazendadovovo/>

<http://solar-serra-verde-pousada.br.telelistas.net/vct/pousadas/timoteo/93421686.htm>.

In your passage by Timóteo, find a hotel that fits perfectly with your needs. You'll be happy!!!!

**A7: Produção final**

A aluna faltou algumas aulas e, portanto, não participou de todas as atividades, fazendo apenas duas versões do texto.

**A8: Primeira versão**

The night is only because of wilber presents fun for people more calm and for the most animat. For the most eclectic the city offers several bars of different styles as the "cave" style for people who have more sophisticat, the "Big Ben" to younger people and the "court of choop" receiv different audience. The clubs "campestre" and "alfa" produced events with many people have a place as large as well as bring famous singer.

The city offers Cooking diverse as Japanese, American, Chinese miners beyond traditional dishes and a wonderful fish that can be seen in the "bar do Jarbas".some restaurants are quiet own to enjoy the beautiful and tranquil night in the city next to the person love with the “ Monte alto”.

Still happen once a year, an event call "country fest" that gathers singers **sertanejos** recognized nationally and regionally. Four days of concerts, much beer and too few beautiful people.tourists who come to assess this mega event. It happen even presentation of horse and cow with a traditional rodeo with prizes for the winners.

#### **A8: Segunda versão**

##### **The nightlife in Timóteo**

The nightlife in Timóteo offers fun for people who are calmer and for the most exciting one.

The city offers different options of places to have fun. Some bars are calm and good for dating. Some ones have a sophisticate cuisine, and others have a typical cuisine. There are bars that offers live music. The bars host the costumers very well.

Timóteo offers big events, as “Fest country” that happens once a year, when famous country singers perform. There are also rodeos where the winners get premios.

Another important event happens in the city’s birthdays, when several free concerts happen in the “29 de Abril” park.

The city has some large clubs where there are a lot of partys and concerts.

Suggestions of bars and clubs:

- Big Ben –

#### **A8: Produção final**

##### **The nightlife in Timóteo**

The nightlife in Timóteo offers fun for people who are calmer and for the most exciting one.

The city offers different options of places to have fun. Some bars are calm and good for dating. Some of them have a sophisticated cuisine, and others have a typical cuisine. There are bars that offer live music. The bars host the costumers very well.

Timóteo offers big events, as “Fest country” that happens once a year, when famous country singers perform. There are also rodeos where the winners get prizes.

Another important event happens in the city’s birthdays, when several free concerts happen in the “29 de Abril” park.

The city has some large clubs where there are a lot of partys and concerts.

Suggestions of bars and clubs:

- Tribunal do Chopp – Av. Acesita, 91, Timoteo, MG
- Tia Eliana – Av. 31 de outubro, 351 lj 8, Timóteo – MG - (31) 3848-2882
- Bar do paulinho - Rua 132, 492 lj 16  
Sta Maria - Timóteo – MG

**A9: Primeira versão****The best sights to you relax.**

If you want a place to enjoy, play and relax, you need to visit/ come in ACESITA ESPORTE CLUBE and ALFA Club. Situated in urban area, the two clubs are beautiful, ample, comfortable and equipped with sauna, football field, soccer ball, volleyball, basketball, deck , squiggly, clue as of cycling, Aquatic Park and others.

Always the clubs offers its excellent spaces to events like meets, shows, parties and others. They are welcoming restaurants, with delicious menus. You can choose the food you like more and enjoy it.



ACESITA ESPORTE CLUBE  
ALFA CLUB

**A9: Segunda versão****The best sights to you relax.**

If you want a place to have fun, play and relax, you need to visit ACESITA ESPORTE CLUBE and ALFA Club. Situated in urban area, the two clubs are beautiful, ample, comfortable and equipped with sauna, soccer field, volleyball field, basketball field, deck , squiggly, clue as of cycling, Aquatic Park and others.

The clubs always offer their excellent spaces to events like meeting, concerts, parties and others. They have welcoming restaurants, with delicious menus. You can choose the food you like more and enjoy it.



ACESITA ESPORTE CLUBE



ALFA CLUB

**A9: Produção final**

A aluna não participou de todas as aulas e redigiu apenas duas versões.

**A10: Primeira versão  
RESTAURANTS OF TIMÓTEO'S CITY****Bar e Restaurante Mirim**

Av Mons Rafael, 265 - Timirim - Timóteo - MG  
Tel: (31) 3848-4256

**Bom Sabor Restaurante**

Av Acesita, 892 - Olaria - Timóteo - MG - CEP: 35180-207  
Tel: (31) 3847-7722

**Brasas Restaurante e Churrascaria**

Rua 15 Novembro, 15 lj 103 - Centro Comercial Acesita - Timóteo - MG  
CEP: 35180-010  
Tel: (31) 3849-2282

**Cornélio Restaurante**

Rua Açucena, 26 Primavera - Timóteo - MG - CEP: 35182-514  
Tel: (31) 3847-3952

**Empório do Vale**

Rua 1º Janeiro, 61 - Centro Comercial Acesita - Timóteo – MG  
CEP: 35180-032  
Tel: (31) 3849-6470

**Paladar Monte Alto**

Alameda 31 Outubro, 8 - Centro Comercial Acesita - Timóteo - MG –  
CEP: 35180-014  
Tel: (31) 3849-1296

**Restaurante Alameda**

Rua 21 Abril, 265 - Centro Comercial Acesita - Timóteo - MG - CEP: 35180-026  
Tel: (31) 3848-4550

**Restaurante Coma Bem**

Av Pinheiro, 538 - Limoeiro - Timóteo - MG - CEP: 35181-402  
Tel: (31) 3847-5543

**Restaurante Gisely**

Rua Pe Zanol, 151 lj 15 - Centro Comercial Acesita - Timóteo - MG –  
CEP: 35180-034  
Tel: (31) 3849-5060

**Restaurante Prima Pasta**

Rua José Alencar Almeida, 11 - Funcionários - Timóteo - MG - CEP: 35180-400  
Tel: (31) 3848-1853

**Restaurante Rico Sabor**

Rua 19 Novembro, 190 - Centro Comercial Acesita - Timóteo - MG  
CEP: 35180-008  
Tel: (31) 3849-3882

**Sabor e Arte Restaurante Buffet e Festas**

Rua 36, 63 lj 2 - Timóteo - MG - CEP: 35180-332  
Tel: (31) 3848-4732



<http://www.telelistas.net>

**RESTAURANTS OF TIMÓTEO'S CITY**

For the whole city several types of restaurants exist, each one of them with its particularities, but everybody is comfortable and you pleased. The served food is always of great qualities and typically inhabitant of Minas Gerais. Pasta, cake of rice, chicken, **feijoada**, **farofas**, **quiabo** and chicken to the brown sauce are some of the most common plates. Of dessert, candies landlords of the more varied to the traditional chocolate and ice cream.

The restaurants witch are located downtown are the best, because these have a more extensive menu and interesting attractions as live music, area for children's games and others.

As alternative menu, they still exist in the city restaurants specialized in Japanese, Chinese food, **Pizzarias**, Fruits of the Sea and **Barbecue food**, with an alternative and several menu.

**A10: Segunda versão****RESTAURANTS OF TIMÓTEO CITY**

There are several types of restaurants in Timóteo city, each one of them with it's particularities, but all of them are comfortable and the atmosphere is pleasing. The served food is always of great qualities and typically of Minas Gerais. Pasta, rice cake, chicken, feijoada, a kind of stuffing, okra and chicken are some of the most common dishes. For dessert, they have from the most varied homemade sweets too the traditional chocolate and ice cream.

Most of the restaurants are self-service or sell takeaway although others are "a la cart", but they are more expensive. Otherwise they are the best because they are normally bars, too.

The best restaurants are located downtown, because these have a more extensive menu. In addition, they have interesting attractions as live music, area for children's games and others, especially on weekends. They aren't only a place for eating but also a place for fun.

Despite the fact that most of the restaurants offers homemade food, there are alternative menus, as restaurants specialized in Japanese, Chinese cuisine and Pizza Parlours, Sea food and Steak bar.

**ADDRESS****Bar e Restaurante Mirim**

Av Mons Rafael, 265 - Timirim - Timóteo - MG  
Tel: (31) 3848-4256

**Bom Sabor Restaurante**

Av Acesita, 892 - Olaria - Timóteo - MG - CEP: 35180-207  
Tel: (31) 3847-7722

**Brasas Restaurante e Churrascaria**

Rua 15 Novembro, 15 lj 103 - Centro Comercial Acesita - Timóteo - MG  
CEP: 35180-010  
Tel: (31) 3849-2282

**Cornélio Restaurante**

Rua Açucena, 26 Primavera - Timóteo - MG - CEP: 35182-514  
Tel: (31) 3847-3952

**Empório do Vale**

Rua 1º Janeiro, 61 - Centro Comercial Acesita - Timóteo - MG  
CEP: 35180-032  
Tel: (31) 3849-6470

**Paladar Monte Alto**

Alameda 31 Outubro, 8 - Centro Comercial Acesita - Timóteo - MG -  
CEP: 35180-014  
Tel: (31) 3849-1296

**Restaurante Alameda**

Rua 21 Abril, 265 - Centro Comercial Acesita - Timóteo - MG - CEP: 35180-026  
Tel: (31) 3848-4550

**Restaurante Coma Bem**

Av Pinheiro, 538 - Limoeiro - Timóteo - MG - CEP: 35181-402  
Tel: (31) 3847-5543

**Restaurante Gisely**

Rua Pe Zanol, 151 lj 15 - Centro Comercial Acesita - Timóteo - MG -  
CEP: 35180-034  
Tel: (31) 3849-5060

**Restaurante Prima Pasta**

Rua José Alencar Almeida, 11 - Funcionários - Timóteo - MG - CEP: 35180-400  
Tel: (31) 3848-1853

**Restaurante Rico Sabor**

Rua 19 Novembro, 190 - Centro Comercial Acesita - Timóteo - MG  
CEP: 35180-008  
Tel: (31) 3849-3882

**Sabor e Arte Restaurante Buffet e Festas**

Rua 36, 63 lj 2 - Timóteo - MG - CEP: 35180-332  
Tel: (31) 3848-4732

**A10: produção final**

A aluna faltou algumas aulas e escreveu apenas duas versões.

## APÊNDICE F. INFORMAÇÕES REGISTRADAS NOS DIÁRIOS DE APRENDIZAGEM

As informações foram escritas mantendo a forma original escrita pelas alunas participantes da pesquisa. Essas informações foram coletadas em três momentos diferentes.

### 28 de outubro de 2008

Neste dia três perguntas foram colocadas no quadro para serem respondidas no diário, a saber: (1) o que você gostou da nossa última aula? (2) O que você não gostou? Por quê? (3) você acha que terá dificuldades para produzir a primeira versão do seu texto? Cite as principais dificuldades? Essas perguntas foram respondidas antes da primeira versão.

#### Respostas da aluna A1:

Pergunta 1: A partir da primeira aula o objetivo do trabalho ficou mais claro. A visita aos sites foi de grande valor, deu uma “noção” do que poderá ser produzido.

Pergunta 2: Não há nada que eu não tenha gostado.

Pergunta 3: Sim. Vocabulário, uso de preposições.

#### Respostas da aluna A2:

Pergunta 1: Gostei da pesquisa. Foi muito interessante saber como os sites se organizam de acordo com suas especificidades.

Pergunta 2: Não respondeu.

Pergunta 3: Após pesquisar um pouco sobre Oikós na internet, percebi que não há muitas informações sobre o lugar. Acho que terei dificuldades em coletar dados sobre o Oikós e de traduzir para o inglês.

#### Respostas da aluna A3:

Pergunta 1: A última aula foi muito interessante, foi divertido olhar os sites e comparar suas semelhanças e diferenças. Ao comparar os sites fizemos uma atividade diferente das que fazemos nas aulas de língua inglesa, pois nessa atividade foram incluídas algumas características como: intenção do autor do site, público a que se dirige, especificidades etc.

Pergunta 2: Não respondeu

Pergunta 3: Para produzir o texto, creio que minha maior dificuldade serão as articulações. Ainda escrevo em inglês partindo primeiramente de um texto escrito em português. Acho que preciso pensar em inglês, e só depois escrever.

#### Respostas da aluna A4:

Pergunta 1: Gostei da comparação entre os diferentes sites – publicitário e institucional.

Pergunta 2: Não respondeu.

Pergunta 3: As principais dificuldades serão: reunir e filtrar as informações a serem adicionadas; adquirir a habilidade de escrever em uma linguagem mais formal, informativa e persuasiva.

#### Respostas da aluna A5:

Pergunta 1: Eu gostei das visitas aos sites de turismo e da proposta de trabalho que vai ser muito valiosa para a nossa aprendizagem.

Pergunta 2: Eu gostei de tudo.

Pergunta 3: Sim, a minha principal dificuldade é na estruturação do texto.

#### Respostas da aluna A6:

Pergunta 1: Eu gostei de visitar sites de turismo.

Pergunta 2: Eu não gostei de termos visitado os sites sem aprofundar um pouco mais.

Pergunta 3: Eu acho que terei algumas dificuldades de produzir a primeira versão, como por exemplo, o que de fato eu devo escrever sobre o tema em questão.

#### Respostas da aluna A7:

Pergunta 1: Não respondeu.

Pergunta 1: Não respondeu.

Pergunta 1: Um pouco. Dificuldade para organizar, montar o texto, mas prometo que tentarei e conseguirei.

#### **Respostas da aluna A8:**

Pergunta 1: Eu achei interessante visitar e conhecer sites em inglês. Achei interessante aprender e visitar como é um site de informações como o que vamos construir pois assim já terei alguns conhecimentos prévios.

Pergunta 2: Não respondeu.

Pergunta 3: Eu acho que terei dificuldades pois a minha opinião pessoal pode influenciar no texto. Também tenho dificuldade na escrita em inglês e sobre quais lugares escolher para falar.

#### **Respostas da aluna A9:**

Pergunta 1: A visita ao site “Fodor’s” foi interessante para compreender as diferenças entre o mesmo e o site de Timóteo. A forma apresentada foi dinâmica.

Pergunta 2: Não respondeu.

Pergunta 3: Com certeza. O vocabulário é praticamente “todo” novo. E tenho dificuldades em organizar as frases de forma que tenham sentido.

#### **Respostas da aluna A10:**

Pergunta 1: Não respondeu.

Pergunta 2: Não respondeu.

Pergunta 3: Acredito que não porque já tive aulas relacionadas com o tema escolhido, ou seja, conheço o vocabulário relacionado ao assunto. Minha principal dificuldade está relacionada ao tempo verbal e vocabulário.

### **06 de novembro de 2008**

Após três encontros, solicitei que as aulas registrassem novamente no diário suas impressões sobre as aulas a partir das perguntas: (1) O que vocês têm achado das aulas a partir do gênero guia turístico virtual? (2) Existe alguma diferença entre as aulas a partir de um determinado gênero e as aulas ministradas através do livro didático?

#### **Respostas da aluna A1:**

Perguntas 1 e 2: Eu tenho gostado das aulas a partir do gênero guia turístico virtual, ainda mais que a própria internet está sendo usada como ferramenta. Essa autenticidade motiva mais o aluno do que estudar o gênero, seja qual for, em um livro didático, pois com a utilização do próprio suporte o aluno é estimulado a uma maior apreensão da atividade proposta.

#### **Respostas da aluna A2:**

Perguntas 1: Estou gostando muito das aulas do gênero guia turístico virtual, estou achando estimulante porque está dando para aprender muitas coisas. Pena que não tenho muito tempo para dedicar ao trabalho já que esta época do semestre é bem apertada.

Perguntas 2: Há, sim, diferenças entre aulas ministradas a partir de um gênero e aulas ministradas através de um livro didático, pois, apesar de o livro didático ser muito útil, muitas de suas atividades não são tão estimulantes.

#### **Respostas da aluna A3:**

Pergunta 1: As aulas de inglês ficam muito mais interessantes agora que estamos fazendo o guia turístico. Na verdade esses exercícios de construção de textos aliados a gêneros nos aproximam mais da língua inglesa utilizada do que somente da teoria. É interessante perceber a intenção dos autores nos textos escritos em inglês, aprender novos verbos e expressões e ainda poder utilizá-los no nosso próprio texto.

Pergunta 2: As aulas ministradas a partir do livro didático apresentam um inglês mais teórico, mesmo com todos os exercícios orais. Para nós que estamos estudando os sentidos do texto em Análise do Discurso, é fascinante poder perceber os sentidos também do texto em inglês. E isso só pode ser feito a partir do momento que estudamos os textos construídos em diferentes gêneros.

#### **Respostas da aluna A4:**

Pergunta 1: É muito importante usar material real...Conhecemos a linguagem que de fato é utilizada, e como ela é adaptada para fins específicos. Espero que consigamos produzir um material com uma linguagem quase tão natural como a dos sites vistos.

Pergunta 2: O livro didático adapta a linguagem de maneira a facilitar o aprendizado...Uma vez que já estamos familiarizado com o idioma e conhecemos várias estruturas verbais da língua inglesa é extremamente importante o contato com textos reais. Esse aprendizado é um ganho para nós, e nos ajudará a diminuir possíveis choques culturais no futuro.

#### **Respostas da aluna A5:**

A aluna registrou nenhuma informação no diário em relação às perguntas feitas.

#### **Respostas da aluna A6:**

Pergunta 1: Eu tenho gostado. As aulas que são ministradas a partir de um gênero são muito produtivas, pois permitem trabalhar vários assuntos dentro de um único tema, como regras gramaticais, substantivos, adjetivos e a própria estrutura do gênero.

Pergunta 2: Existem muitas diferenças. As aulas que englobam um determinado gênero em vez de trabalhar exclusivamente com o livro didático se tornam mais dinâmicas e interessantes. Além disso, trabalhar um determinado gênero, muitas vezes facilita o aprendizado, pois envolve assuntos que fazem parte do cotidiano do aluno.

#### **Respostas da aluna A7:**

Perguntas 1 & 2: Acho que as aulas ficam bem enriquecidas e saem da rotina. O que está prejudicando maior absorção do conteúdo é o tempo, que está muito corrido.

#### **Respostas da aluna A8:**

A aluna registrou nenhuma informação no diário em relação às perguntas feitas.

#### **Respostas da aluna A9:**

A aluna registrou nenhuma informação no diário em relação às perguntas feitas.

#### **Respostas da aluna A10:**

Pergunta 1: Acho muito importante, por se tratar da realidade do nosso cotidiano, fica mais fácil assimilar o conteúdo, principalmente quanto ao vocabulário estudado que, da mesma forma, se aplica a outros assuntos.

Pergunta 2: percebo a diferença no contexto das informações em geral, o livro didático é muito específico e se restringe a assuntos e vocabulário pré-determinados. Apesar dos professores sempre usarem outras referências, acredito que o gênero permite uma discussão mais ampla, com diretrizes “decididas” pelo próprio contexto, pelas dúvidas dos alunos, se tornando uma abordagem mais ampla.

### **20 de novembro de 2008**

No sétimo encontro as alunas responderam as perguntas: (1) como as atividades realizadas em sala de aula têm ajudado a melhorar seu texto? (2) você acha que a revisão colaborativa do seu colega tem te ajudado? Por quê?

#### **Respostas da aluna A1:**

Tanto as atividades quanto a revisão colaborativa me ajudou bastante na minha escrita, pois já havia me esquecido da maneira de como usar alguns adjetivos, o superlativo, o comparativo, enfim deu para perceber a diferença a partir da segunda versão do texto. Todo o conteúdo estudado teve colaboração para o enriquecimento do meu texto.

#### **Respostas da aluna A2:**

Pergunta 1: As atividades direcionadas à produção do guia turístico virtual da cidade de Timóteo, realizadas em sala de aula foram muito importantes, pois nos proporcionaram a assimilação de conhecimentos. Se tivéssemos continuado a seguir o livro didático, provavelmente teríamos conseguido avançar alguns conteúdos, mas dificilmente seria possível a assimilação que a produção do gênero guia turístico nos tornou oportuno. Pude notar que ao nos colocarmos diante de um contexto “real” de produção a aprendizagem se tornou mais fácil e mais dinâmica.

Pergunta 2: A revisão colaborativa dos colegas têm ajudado, pois, muitas vezes, os colegas conseguem perceber pequenos erros que nos passam despercebidos.

**Respostas da aluna A3:**

Pergunta 1: As atividades realizadas em sala de aula têm servido para melhorar nosso vocabulário para depois usarmos os novos vocabulários no nosso próprio texto.

Pergunta 2: A revisão colaborativa e a ajuda dos colegas é muito importante para percebermos erros que apenas com nossa leitura não foi possível.

**Respostas da aluna A4:**

Pergunta 1: As atividades realizadas em sala são focadas em elementos estruturais usados em textos reais. Fiquei feliz em ver que a maior parte das estruturas trabalhadas eu já tinha aplicado em meu texto, como a voz passiva e conectivos.

Pergunta 2: É importante ter a opinião de um leitor do nosso texto. As sugestões dos colegas, entretanto, não interferiram muito na versão final.

**Respostas da aluna A5:**

Pergunta 1: Não respondeu a pergunta.

Pergunta 2: Sim, a revisão da minha colega de trabalho ajudou e deu muitas idéias para deixar meu texto melhor, assim como a colaboração da professora Adriana.

**Respostas da aluna A6:**

Pergunta 1: As atividades em sala de aula ajudaram bastante na melhora do texto porque vimos vários assuntos de sintaxe que sempre contribuem para uma boa produção textual. Assim, em cada aula, foi possível acrescentar algo ou corrigir, aprimorando o texto.

Pergunta 2: A revisão do colega contribui porque muitas vezes não percebemos alguns erros que uma outra pessoa ao ler consegue perceber.

**Respostas da aluna A7:**

A aluna não respondeu as perguntas solicitadas.

**Respostas da aluna A8:**

Pergunta 1: As atividades me ajudaram a escrever um texto mais coeso. Principalmente as atividades sobre adjetivos que achei as mais interessantes, pois, aumentou meus conhecimentos em relação à língua. Mesmo não sendo fluente na língua este trabalho ajudou na produção e ao mesmo tempo foi divertido trabalhar de maneira diferente.

Pergunta 2: A revisão do colega colaborou atentando para os pontos que eu não havia percebido. Me ajudou também com dicas para aprimorar meu texto.

**Respostas da aluna A9:**

A aluna não respondeu as perguntas solicitadas.

**Respostas da aluna A10:**

Pergunta 1: Sim, porque durante as aulas consegui fazer alterações que tornaram o texto mais coerente e lógico.

Pergunta 2: Com certeza, porque a leitura feita por outra pessoa me fez entender que as informações devem ser organizadas e quando escrevemos as vezes não percebemos essa “desordem” no contexto. As informações que antes estavam soltas e fragmentadas foram organizadas de forma a melhorar a compreensão.

## **ANEXOS**

**ANEXO A. ASSESSMENT CHECKLIST 2**

	<b>SECOND VERSION</b>	<b>THIRD VERSION</b>
<b>FORM</b> 1. What type of writing is this supposed to be? 2. Has writer observed conventions expected of this type of writing		
<b>PURPOSE AND IDEAS</b> 3. Is the purpose clear? 4. Are the main ideas clear?		
<b>STRUCTURE OF THE TEXT</b> 5. Do relations between ideas need to be clearer? Where? 6. Do ideas need to be sequenced? 7. Is the text segmented into suitable paragraphs? If not, where is adjustment needed?		
<b>RESPONSE AS READER</b> 8. Is beginning suitable? If not, why? 9. Is ending suitable? If not, why? 10. Any points unnecessary? Which? 11. Any points need to be clarified? Which? 12. Any points need to be expanded? Why?		

Fonte: Content evaluation checklist (WHITE; ARNDT, 1991, p. 123)

**ANEXO B. Fotos da apresentação do mapa de página do guia turístico virtual no 1º. Festival de Língua Inglesa realizado no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, no dia 1º. de dezembro de 2008.**



## ANEXO C. Corpus de textos do gênero guia turístico virtual

San Diego, Estados Unidos da América.

The screenshot shows a web browser window displaying the Fodor's website for San Diego. The browser's address bar shows the URL: <http://www.fodors.com/world/north-america/usa/california/san-diego/>. The page features a navigation menu with categories like TALK, DESTINATIONS, HOTELS, RESTAURANTS, CRUISES, DEALS, and TRAVEL NEWS. A search bar is located on the right side of the navigation menu. The main content area includes a sidebar on the left with a 'SELECT A CATEGORY' section containing links for Overview, Places to Explore, Sights, Restaurants, Hotels, Entertainment, Shopping, Activities, Travel Tips, Features, and Fodor's Choice. The main content area displays a large image of a person carrying a surfboard on a beach, with the text 'San Diego Travel Guide' and a paragraph describing the city's laidback surfer vibe. A red banner at the top right of the page promotes Marriott.com, stating 'Stop paying penalties for changing your plans. The pluses of booking on Marriott.com'. Below the main content, there is a 'SPONSORED LINKS' section with a link for 'Affordable Luxury Travel'.

Panorama da cidade de San Diego.

Fonte: FODOR'S, 2008.

**Fodor's**  
FOR CHOICE TRAVEL EXPERIENCES

**LIVING LANGUAGE® COMPLETE COURSES**  
CLICK HERE TO START LEARNING!

Includes 4 CDs, a pocket-sized travel reference, and more!

TALK DESTINATIONS HOTELS RESTAURANTS CRUISES DEALS TRAVEL NEWS SEARCH

Home > Destinations > USA > California > San Diego > Sights > Avenida Revolución

**AVENIDA REVOLUCION REVIEW**  
Read our San Diego sights reviews. Or post your own.

**San Diego Categories:**

- Overview
- Places to Explore
- Sights
- Restaurants
- Hotels
- Entertainment
- Shopping
- Activities
- Travel Tips
- Features
- Fodor's Choice

**Avenida Revolución**

Rate It  
Map It

**Category:** Neighborhoods/Streets  
**Location:** Tijuana

**Fodor's Review:**  
This infamous strip, lined with shops and restaurants that cater to uninhibited travelers, has long been Tijuana's main tourism zone, even if the classier side of things has moved over to the Zona Río. Shopkeepers call out from doorways, offering low prices for garish souvenirs and genuine folk-art treasures. Many shopping arcades open onto Avenida Revolución; inside their front doors are mazes of stands with low-priced pottery and other crafts.

**FODOR'S MOBILE**  
EXPERT ADVICE IN THE PALM OF YOUR HAND.

CLICK HERE TO LEARN MORE!

**SPONSORED LINKS**

**Four Seasons San Diego**  
Book Now! Experience More - Resort Credit Packages From US\$395/Night

**Get Advice From Other Travelers**

**Restaurants in North County San Diego**  
11 responses; most recent on 10/07/2008, 06:02 pm

Internet 100% 14:43

Atração turística na cidade de San Diego.  
Fonte: FODOR'S, 2008.

**710 Beach Club Review | San Diego | Fodor's Travel Guides - Windows Internet Explorer**

http://www.fodors.com/world/north-america/usa/california/san-diego/review-429386.html

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

**F** 710 Beach Club Review | San Diego | Fodor's Travel G...

**Fodor's**  
FOR CHOICE TRAVEL EXPERIENCES

Fodor's Mobile... Expert advice in the palm of your hand.

CLICK HERE TO LEARN MORE!

TALK DESTINATIONS HOTELS RESTAURANTS CRUISES DEALS TRAVEL NEWS SEARCH

Home > Destinations > USA > California > San Diego > Entertainment > 710 Beach Club

**710 BEACH CLUB REVIEW**  
Read our San Diego reviews. Or post your own.

**San Diego Categories:**

- Overview
- Places to Explore
- Sights
- Restaurants
- Hotels
- Entertainment
- Shopping
- Activities
- Travel Tips
- Features
- Fodor's Choice

**710 Beach Club**

Rate It

**Address:** 710 Garnet Ave., Pacific Beach, San Diego, CA | [Map It](#)  
**Phone:** 858/483-7844

**Category:** Music Clubs  
**Location:** Pacific Beach

**Fodor's Review:**  
710 Beach Club, a small, dark space, hosts well-known local and, occasionally, national bands playing rock, reggae, and especially potent blues. This is a good place to enjoy a drink before or after a nice walk on the boardwalk or on Crystal Pier, literally just steps away.

**LIVING LANGUAGE<sup>®</sup> COMPLETE COURSES**  
CLICK HERE TO START LEARNING!

Includes 4 CDs, a pocket-sized travel reference, and more!

**SPONSORED LINKS**

**Luxury San Diego Hotels**  
Stay at San Diego's finest luxury hotels for less! Best Rate Guarantee

**Get Advice From Other Travelers**

**Restaurants in North County San Diego**  
11 responses; most recent on 10/07/2008, 06:02 pm

Concluído

Internet 100%

Iniciar 710 Beach Club Revie... entertainment-san diego... 14:57

Entretenimento na cidade de San Diego.

Fonte: FODOR'S, 2008.

150 Grand Cafe Review | San Diego | Fodor's Restaurant Reviews - Windows Internet Explorer

http://www.fodors.com/world/north-america/usa/california/san-diego/review-423364.html

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

150 Grand Cafe Review | San Diego | Fodor's Restaur...

**Fodor's**  
FOR CHOICE TRAVEL EXPERIENCES

TALK DESTINATIONS HOTELS RESTAURANTS CRUISES DEALS TRAVEL NEWS  SEARCH

Home > Destinations > USA > California > San Diego > Restaurants > 150 Grand Cafe

**150 GRAND CAFE REVIEW**  
Read our San Diego restaurant reviews. Or post your own.

**San Diego Categories:**

- Overview
- Places to Explore
- Sights
- Restaurants
- Hotels
- Entertainment
- Shopping
- Activities
- Travel Tips
- Features
- Fodor's Choice

**150 Grand Cafe**

Rate It

**Address:** 150 W. Grand Ave., Escondido, CA  
**Phone:** 760/738-6868

**Price range:** \$\$\$-\$\$\$  
**Cuisine:** Contemporary  
**Location:** Escondido

**Fodor's Review:**  
This pretty storefront restaurant lies a block from the California Center for the Arts. It consists of a collection of individually decorated gardenlike dining rooms, and a sidewalk dining area. The seasonal menu might feature honey-peppercorn salmon, pecan roasted pork with braised Swiss chard, or filet mignon with Thai-basil bearnaise. Reservations are essential on weekends.

**Credit Cards:** AE, D, DC, MC, V

**LIVING LANGUAGE® COMPLETE COURSES**  
CLICK HERE TO START LEARNING!

Includes 4 CDs, a pocket-sized travel reference, and more!

**SPONSORED LINKS**

**Four Seasons San Diego**  
Book Now! Experience More - Resort Credit Packages From US\$395/Night

**TALK** Get Advice From Other Travelers

Concluido

Iniciar 150 Grand Cafe Revie... Internet 100% 14:45

Restaurante na cidade de San Diego.  
Fonte: FODOR'S, 2008.

Bay Club Hotel & Marina Review | San Diego | Fodor's Hotel Reviews - Windows Internet Explorer

http://www.fodors.com/world/north-america/usa/california/san-diego/review-45842.html

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Bay Club Hotel & Marina Review | San Diego | Fodor's ...

**Fodor's**  
FOR CHOICE TRAVEL EXPERIENCES

Fodor's Mobile... Expert advice in the palm of your hand.

CLICK HERE TO LEARN MORE!

TALK DESTINATIONS HOTELS RESTAURANTS CRUISES DEALS TRAVEL NEWS

Home > Destinations > USA > California > San Diego > Hotels > Bay Club Hotel & Marina

**BAY CLUB HOTEL & MARINA REVIEW**  
Read our San Diego hotel reviews. Or post your own.

**San Diego Categories:**

- Overview
- Places to Explore
- Sights
- Restaurants
- Hotels**
- Entertainment
- Shopping
- Activities
- Travel Tips
- Features
- Fodor's Choice

**Bay Club Hotel & Marina**

**Member Rating:** \*\*\*\*\* 5.0 | Rate It

**Address:** 2131 Shelter Island Dr., Shelter Island, San Diego, CA, 92106 | Map It

**Phone:** 619/224-8888; 800/672-0800

**Fax:** 619/225-1604

**www.bayclubhotel.com**

**Price range:** \$\$

**Location:** Shelter Island

**Fodor's Review:**

Rooms in this appealing low-rise Shelter Island property are large, light, and furnished with rattan tables and chairs and Polynesian tapestries; all have balconies with views of either the bay or the marina. A buffet breakfast and shuttle service to and from the airport or Amtrak station are included.

**Hotel Details:** 95 rooms, 10 suites **In-room:** refrigerator, Internet. **In-hotel:** restaurant, room service, bar, pool, gym, parking (paid), no-smoking rooms. **Rate includes:** Full breakfast **Credit Cards:** AE, D, DC, MC, V

**Member Reviews & Ratings:**

**travelinsureit.com**  
travel insurance

**get a quote now**  
enter your zip code  GO!

**SPONSORED LINKS**

**Four Seasons San Diego**  
Book Now! Experience More - Resort Credit Packages From US\$395/Night

Internet 100%

Iniciar Bay Club Hotel & Mari... restaurant - Paint 14:50

Hotel na cidade de San Diego.  
Fonte: FODOR'S, 2008.

Alexander Perfumes and Cosmetics | San Diego Shopping | Fodor's Travel Guides - Orbit@

http://www.fodors.com/world/north-america/usa/california/san-diego/review-131552.html

Welcome Sign in/Join

Subscribe to our Newsletter

SHARE PAGE

BOOKMARK

Buy a travel guide! Visit our bookstore

**Fodor's**

FOR CHOICE TRAVEL EXPERIENCES

Enjoy a complimentary night AND BREAKFAST EVERY MORNING

VIEW PARTICIPATING HOTELS

FORUMS DESTINATIONS HOTELS RESTAURANTS CRUISES TRAVEL DEALS TRAVEL NEWS

SEARCH

Home > Destinations > USA > California > San Diego > Shopping > Alexander Perfumes and Cosmetics

**ALEXANDER PERFUMES AND COSMETICS REVIEW**

Read our San Diego shopping reviews. Or post your own.

**Alexander Perfumes and Cosmetics**

Rate It

**Address:** 7914 Girard Ave., La Jolla, San Diego, CA | Map It

**Phone:** 858/454-2292

**Category:** Household Items/Furniture, Gifts/Souvenirs

**Location:** La Jolla

**Fodor's Review:**

Products rarely seen in the United States are available in this European-style perfumery, which claims to have the largest selection of fragrances in California. Its cosmetic lines include Lancaster, Darphin, and Orlane.

Find more shopping in San Diego >

**Get Advice From Other Travelers**

Visit the **Travel Talk** forums for help on planning your trip

Enjoy a complimentary night AND BREAKFAST EVERY MORNING

VIEW PARTICIPATING HOTELS

**Travel Deals** Powered by ShermansTravel.com

Romantic LA weekend w/breakfast in bed  
Kyoto Grand Hotel and Gardens \$199/nt+

mp3 opções tradutor central popups favoritos

SELECT A CATEGORY

- Overview
- Places to Explore
- Sights
- Restaurants
- Hotels
- Entertainment
- Shopping
- Activities
- Travel Tips
- Features
- Fodor's Choice
- Deals

Iniciar

Minhas imagens

Microsoft Offi...

DISCUSSÃO DOS...

Alexander Perfu...

Imagem - Paint

PT

Google

11:12

Compras na cidade de San Diego  
 Fonte: FODOR'S, 2008.

## Sidney, Austrália.

The screenshot shows a web browser window displaying the VirtualTourist website. The page is titled "Sydney Travel Guide" and features a navigation menu with options like Home, Travel Guides, Book Travel, Meet Members, Travel Deals, Trip Planner, and Forums. The main content area includes a photo of palm trees and a list of statistics for Sydney, such as 3,942 Members Living in Sydney, 10,162 Sydney Photos, 2 Sydney Videos, and 6,384 Sydney Tips. The page also has a search bar and a "Become a Virtual Tourist Member Today!" banner.

**virtual Tourist**  
Real Travelers - Real Info

Become a Virtual Tourist Member Today! [Sign Up for Free](#) | [Sign In](#)

Sydney Travel Guide

Search:  Destinations

[Home](#) [Travel Guides](#) [Book Travel](#) [Meet Members](#) [Travel Deals](#) [Trip Planner](#) [Forums](#)

[Home](#) » [Travel Guides](#) » [Australia and Oceania](#) » [Australia](#) » [State of New South Wales](#) » [Sydney](#)

**Sydney Travel Guide**

[Sydney Hotels](#)  
Real reviews from real travelers.

Overview [Hotels](#) [Flights](#) [Things to Do](#) [Restaurants](#) [Nightlife](#) [Transportation](#) [more»](#)

**Sydney Travel Guide**

Plan a Sydney vacation with reviews, tips and photos posted by real travelers and Sydney locals.

Local Time 1:28 am Saturday, October 18, 2008  
[Sydney Map](#)

- 3,942 [Members Living in Sydney](#)
- 10,162 [Sydney Photos](#)
- 2 [Sydney Videos](#)
- 6,384 [Sydney Tips](#)

• [Sydney Hotels](#)

Sydney Resources: [Forums](#) | [Deals](#) | [Meetings](#) | [Local Members](#) | [Member Travel Pages](#)

**Best Sydney Travel Deals**

[Hotels](#)  
Fotos, precios, mapas. Toda la información a precios garantizados

Panorama da cidade de Sidney.  
Fonte: VIRTUALTOURIST, 2008.

**Sydney Theatres & Auditoriums**  
A WorldWeb.com travel guide to Theatres & Auditoriums in Sydney, New South Wales, Australia.

Home > Australia > New South Wales > Sydney & Area > Sydney > Sights & Attractions > Theatres & Auditoriums

**Hotel Reservations**

Hotel Location  
**Sydney**

Hotel Name (optional)

Check-In  
2008 Oct 15

Check-Out  
2008 Oct 15

Rooms Adults Children  
1 1 0

**HOTEL SEARCH**

[My Reservation History](#)  
[Lodging Directory](#)  
[Cancel a Reservation](#)  
[Currency Converter](#)

**Sydney Opera House**

The Sydney Opera House is one of the world's busiest arts venues. It is open to the public, and guided tours are also available. It is the product of an international design contest that was won by Joern Utzon in 1956. The structure, inspired by sails, palm trees, madarins and more, took 17 years to complete, and came in at a cost of \$102 million. There are five performance spaces, with the Concert Hall being used primarily for orchestral performances, the Opera Hall for opera and dance, and there is also spaces for theatrical performances.  
**Address:** Bennelong Point Sydney NSW Australia 2000  
+61 2 9250 7777

Listing Functions: [Add Review](#) | [Add Event](#) | [Performance](#) | [Advertise](#) | [Edit](#)

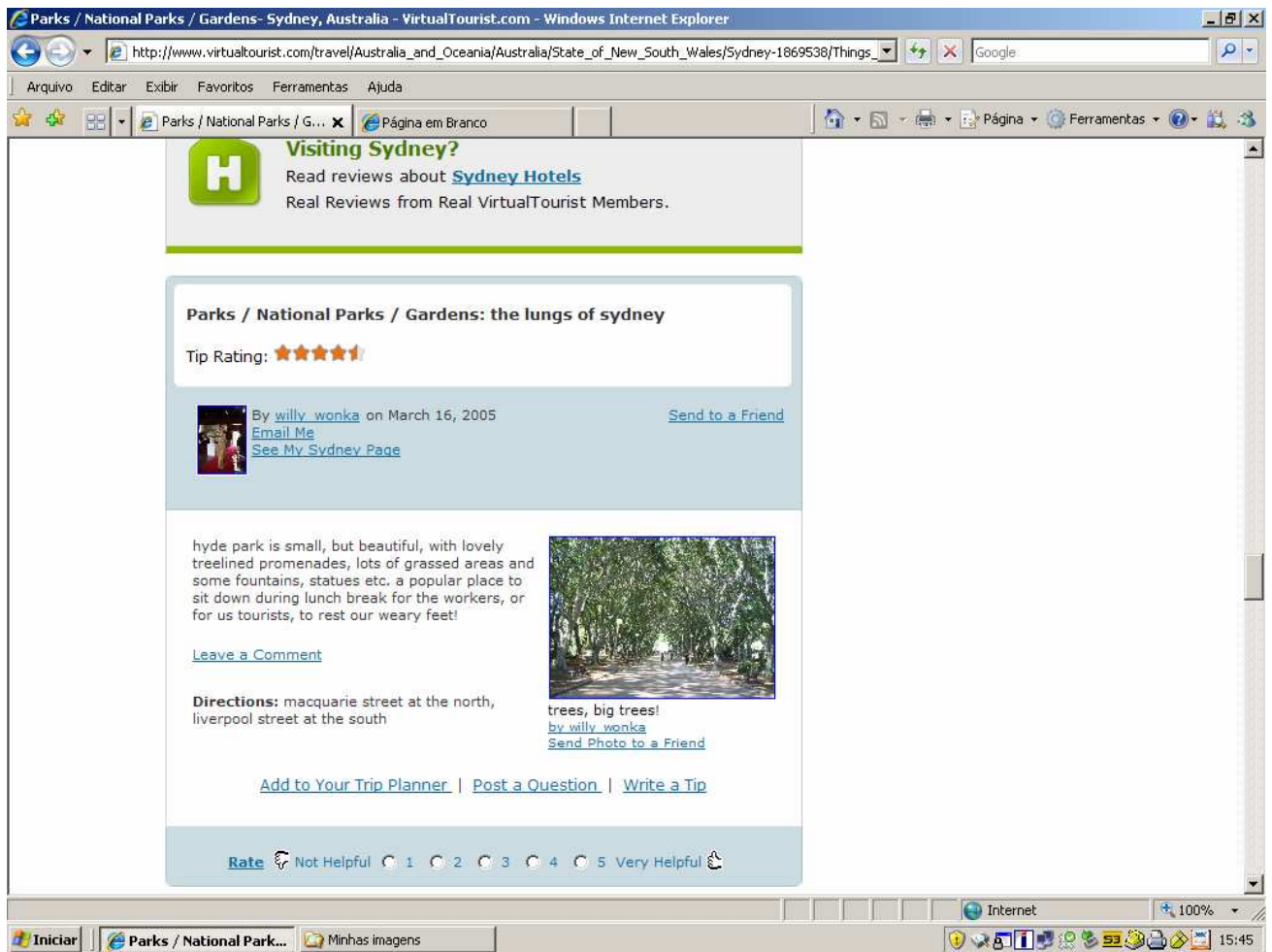
**Sydney Hotel**  
Central location. Walking distance to all major attractions. Low rates  
[www.vulcanhotel.com.au](#)

**Balloon rides France**  
Loire Valley Chateaux, Provence Burgundy, Paris region and more  
[franceballoons.com](#)

**Explore Georgia**  
Georgia's new official Tourism Website. Free Travel Guide!  
[www.ExploreGeorgia.org](#)

**New York City in 1 Day**  
See the Top-10 reasons people love our tours. Ask about VIP tours.

Atração turística na cidade de Sidney.  
Fonte: VIRTUALTOURIST, 2008.




Entretenimento na cidade de Sidney.  
 Fonte: VIRTUALTOURIST, 2008.

Photos of Sydney - Images of Sydney, Australia - VirtualTourist.com - Windows Internet Explorer

http://members.virtualtourist.com/m/p/m/350919/

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Photos of Sydney - Images of Sydney, Australia - Virt...

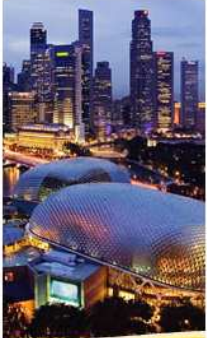


- All by [sue stone](#)
- All [Sydney photos](#)

**Travel Guides**

- [Sydney by sue stone](#)
- [Sydney Travel Guide](#)

**Photo Search**

**Singapore  
Hotel Deals**

**The Cove, in Drummoyne**

When in Sydney there is nothing better than dining somewhere by the water, and as there is plenty of it around you may well get the chance. If you find yourself in the Drummoyne area then a good place for brekkie/brunch/lunch with water views is The Cove.

The Cove is situated in what appears to be an old boathouse, just above the Drummoyne Pool. It has a large shady veranda area which is just perfect for a relaxing meal. It is particularly popular with people doing the good old Bay walk [read more](#)

Concluído

Internet 100%

Iniciar Minhas imagens Sydney hotel - Visualizad... Modelo didático de gêner... Photos of Sydney - I... 17:57

Restaurante na cidade de Sidney.  
Fonte: VIRTUALTOURIST, 2008.

Miscellaneous Tips (Sydney, Australia) - Hotel Reviews - VirtualTourist.com - Windows Internet Explorer


http://www.virtualtourist.com/hotels/Australia\_and\_Oceania/Australia/State\_of\_New\_South\_Wales/Sydney-1869538/Hotels\_...

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Miscellaneous Tips (Sydn... x Página em Branco

**Sydney Central YHA: Sydney's Best Hostel**

Tip Rating: ★★★★★  
Satisfaction: ■■■■■

By  Margessa on January 7, 2004 [Send to a Friend](#)  
[Email Me](#)  
[See My Sydney Page](#)

I would definitely recommend this hostel to anyone and everyone. It is a heritage-listed building and it is beautiful. The inside decor is fresh and new and everything is clean looked after. The staff are very friendly and helpful.

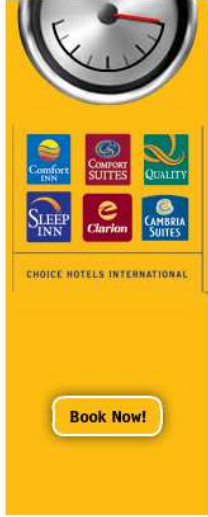
It is a good position in Sydney, close to everything and is inexpensive!

There is a pool on the top floor, Sauna, BBQ area, T.V rooms, lounge room, cafe. The Bedrooms are large, try and get one with a bayview window - it's cool to sit at the window and watch the city streets below!

There is also a mini-supermarket and internet cafe just next door. There is also a nightclub beneath the hostel. (People staying at the hostel can just take the lift straight to the bottom!)

[Leave a Comment](#)

**Theme:** Hostel  
**Price:** US\$20-40 [» Currency Converter](#)  
**Comparison:** less expensive than average  
**Address:** Cnr of Pitt St and Rawson Pl  
**Phone:** 9281 9111  
**Directions:** Central Sydney, one minute from Central Station.  
**Website:** [www.yha.org.au](http://www.yha.org.au)  
**Other Contact:** email: [sydcntral@yhansw.org.au](mailto:sydcntral@yhansw.org.au)



**Book Now!**

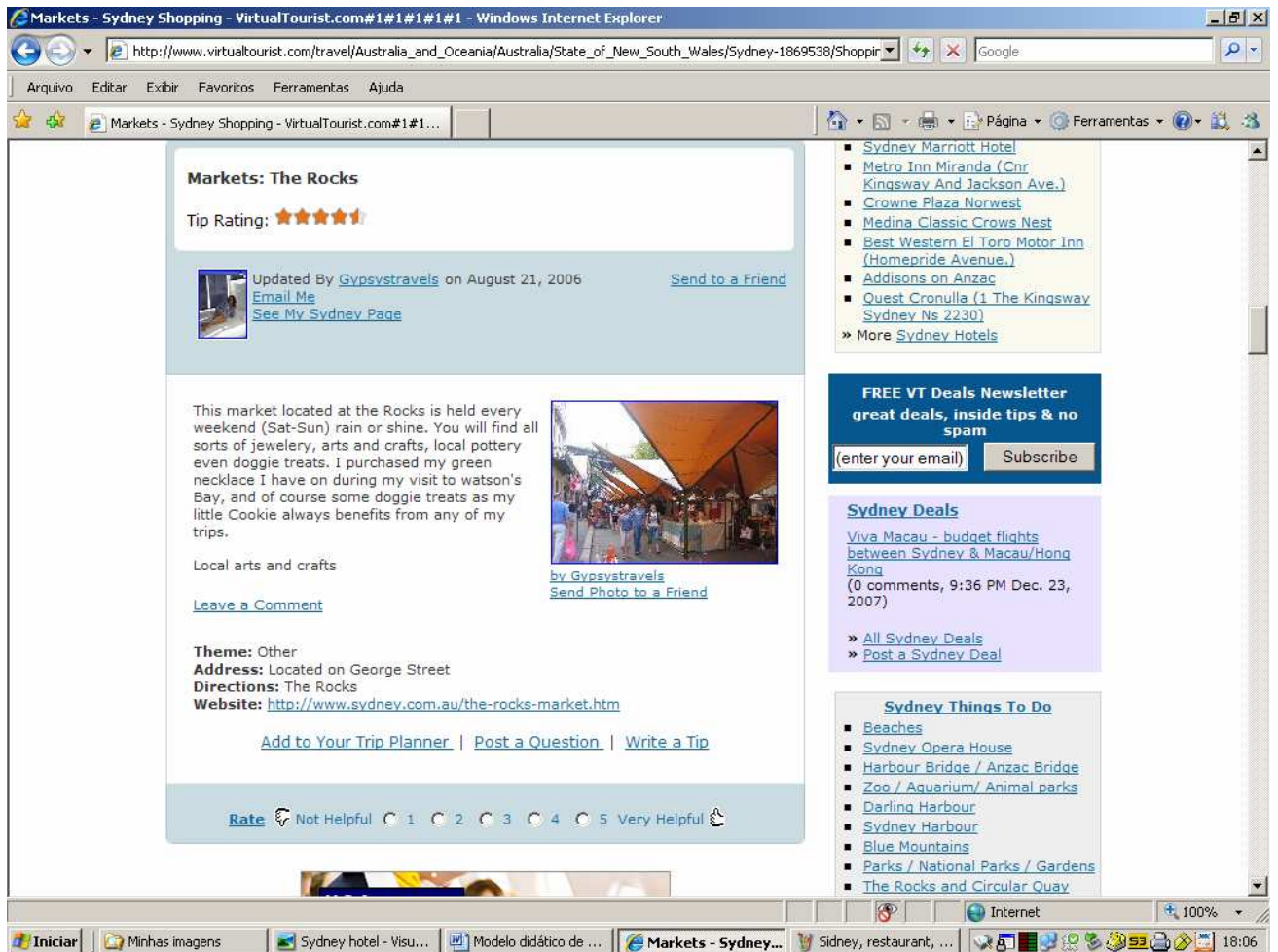
**Destinations near Sydney**

- [Balmain](#), 3.59 km / 2.23 miles
- [Fort Denison](#), 4.01 km / 2.49 miles
- [Randwick](#), 4.36 km / 2.71 miles
- [Annandale](#), 4.61 km / 2.87 miles
- [Bondi Beach](#), 4.70 km / 2.92 miles
- [Taronga Park](#), 4.82 km / 2.99 miles
- [North Sydney](#), 4.83 km / 3.00 miles
- [Cooqee](#), 5.91 km / 3.67 miles
- [Mosman](#), 6.37 km / 3.96 miles

Internet 100%

Iniciar Miscellaneous Tips (S... Minhas imagens 15:38

Hotel na cidade de Sidney.  
Fonte: VIRTUALTOURIST, 2008.



Compras na cidade de Sidney.  
 Fonte: VIRTUALTOURIST, 2008.

Londres, Inglaterra.

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window displaying the 'Virtual-London.com' website. The page is titled 'Sightseeing' and features a navigation menu with options like 'entertainment', 'information', 'interactive', 'tickets & tours', 'sightseeing', and 'accommodation'. The main content area is divided into several sections:

- Search Virtual London:** A search bar with a 'Search' button.
- Book By Phone:** Contact information for London Tours and Theatre Tickets, including phone numbers for Theatre and Tours ticket hotlines.
- Events Calendars:** A section for viewing London events.
- London Webcam:** A link to a live view of Covent Garden from Porters English Restaurant.
- Sign up for our newsletters:** A form to subscribe to the London Lantern e-zine.
- London Landmarks:** A list of landmarks with descriptions and images. Visible items include:
  - Buckingham Palace:** Demand for tickets is high; ticket booth opens at 09:45.
  - Houses of Parliament, The:** Home of the British Government, also known as the Palace of Westminster.
  - Tower of London, The:** Begun by William the Conqueror in 1078, it is a world-famous fortified building.
  - All Hallows by the Tower:** A small charge for a 35-minute audio tour.
- Virtual London Directory:** A list of categories including Areas & Squares, London Areas, London Discount Cards, London Landmarks, Monuments, Parks & Gardens, Museums, Galleries & Attractions, Places of Worship, and Sightseeing Tours.
- London Theatre:** A promotional banner for '18 PHANTASTIC YEARS' with a 'Book now' button.
- Quick Links:** Links to Discount London Hotels, London Theatre Bookings, and London City Tours.

The browser's taskbar at the bottom shows several open windows, including 'London - London Land...', 'Minhas imagens', and 'London - shopping - Paint'. The system tray on the right shows the time as 17:11.

Atração turística na cidade de Londres.  
Fonte: VIRTUAL-LONDON, 2008.

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window displaying the Beirodrome page on the Virtual-London.com website. The browser's address bar shows the URL: <http://www.virtual-london.com/entertainment/pubs-and-bars/beirodrome.html>. The website's navigation menu includes links for Home, Entertainment, Pubs & Bars, and other categories. The main content area is titled "Beirodrome" and provides the following information:

- Location:** 173-174 Upper Street
- Nearest Tube (Underground) Station:** Angel
- Description:** This is the place to go if Continental beer is your thing. Even if it's not there are over 200 to chose from so I'm sure you'll able to find one to suit your palate!
- Warning:** Be warned though, many of these beers have a very high alcohol content and will have you under the table in no time! If beer really is not your thing they have over 100 flavoured gins to sample

The "Quick Links" section on the right side of the page includes:

- Discount London Hotels:** Book your room now »
- London Theatre Bookings:** Get discount tickets »
- London City Tours:** Bus, coach and rail »
- Thames River Cruises:** Buy cruises Online »

The left sidebar contains several utility sections:

- Search Virtual London:** A search input field with a "Search" button.
- Book By Phone:** Contact information for London Tours and Theatre Tickets, including Theatre Ticket Hotline (+44 (0)20 7432 4479) and Tours Ticket Hotline (+44 (0)844 736 5221).
- Events Calendars:** View what's on in London with our handy events calendars. View Full Events List »
- London Webcam:** Get a live view of Covent Garden from Porters English Restaurant. See London Live »
- Sign up for our newsletters:** Subscribe to Virtual London's own London Lantern e-zine, published monthly. Name: \_\_\_\_\_

The browser's taskbar at the bottom shows the "Iniciar" button, open applications for "Beirodrome - Entertai..." and "Activities-san diego-joggi...", and the system tray with the time 15:25.

Entretenimento na cidade de Londres.  
Fonte: VIRTUAL-LONDON, 2008.

Country

Choose Newsletters  
 Discount London  
 London Lantern

Manage Your Subscriptions  
 Subscribers can manage their newsletter accounts here »

POWERED BY  
 VIP INTERNET

Tucked away behind Bishopsgate, 1 Blossom Street is the lunchtime choice of local city slickers looking to mark up their expense accounts, so while the majority of diners are fussy about getting a good meal they are unsurprisingly less concerned about the price.

**1 Lombard Street - The Brasserie**  
 ▶ Address: 1 Lombard Street, London, EC3V 9AA (Map)  
 ▶ Cuisine(s): Modern British, Modern European  
 ▶ Avg. Cost Per Head Lunch: £30.00, Dinner: £40.00  
 This buzzing traditional Brasserie with a Modern European slant, serves food all day from breakfast till closing, with a full a la carte menu, selections of reasonably priced set menus and an extensive wine list.

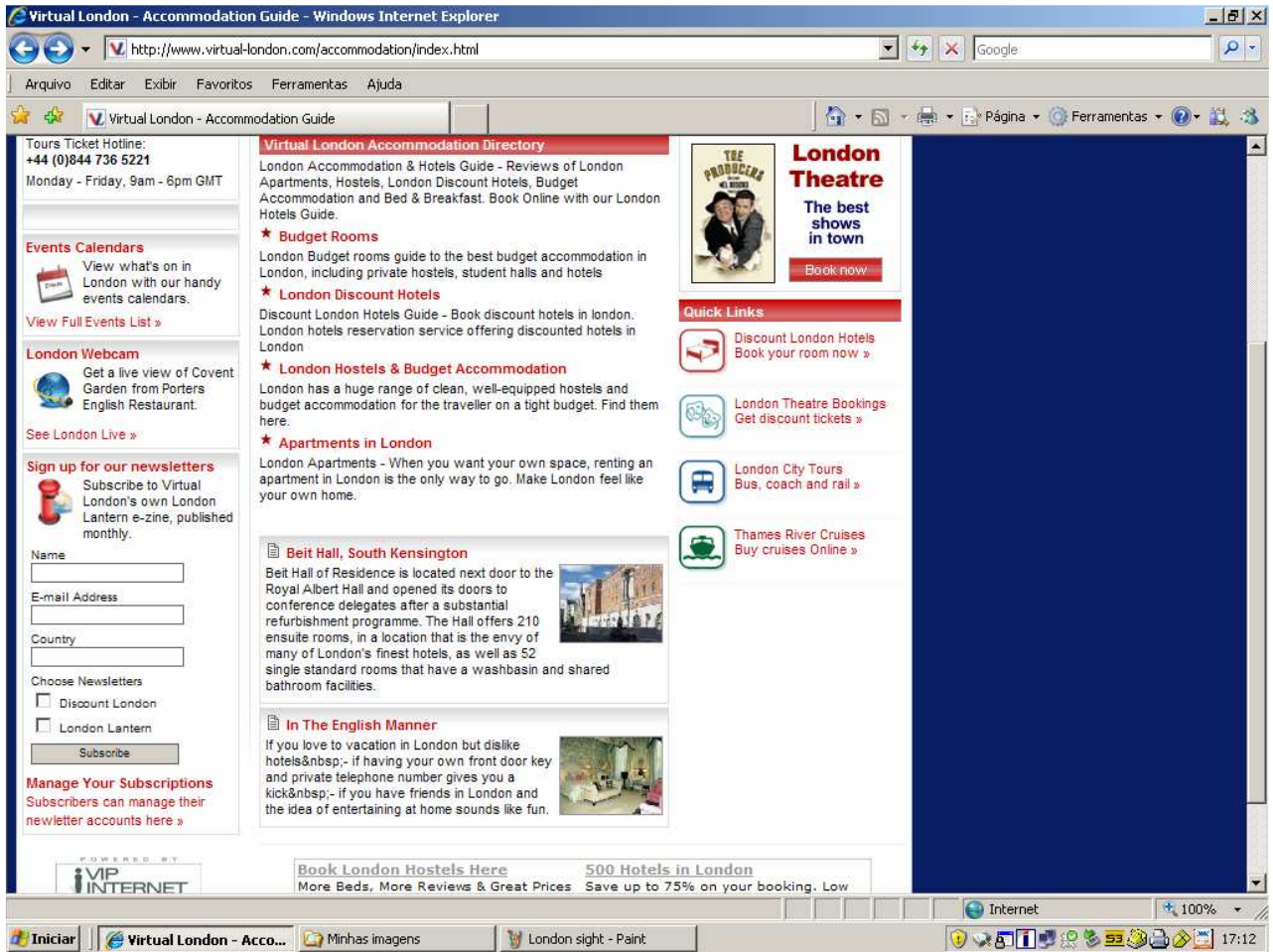
**1 Lombard Street - The Restaurant**  
 ▶ Address: 1 Lombard Street, London, EC3V 9AA (Map)  
 ▶ Cuisine(s): French, Modern European  
 ▶ Avg. Cost Per Head Lunch: N/A, Dinner: £62.00  
 The Restaurant is situated behind the Brasserie and is the focus of 1 Lombard Street's central theme. In charge of the stoves is the brilliant chef, Herbert Berger, who is able to add 1 Lombard Street Restaurant's Michelin star to the previous two stars that he has achieved in his restaurants over the last 20 odd years, an enviable record with which few can compete.

**108 Marybone Lane**  
 ▶ Address: 108 Marybone Lane, London, W1U 2QE (Map)  
 ▶ Cuisine(s): Bar  
 ▶ Avg. Cost Per Head Lunch: N/A, Dinner: N/A  
 The restaurant, 108 Marybone Lane, which recently opened, was created in conjunction with acclaimed restaurateur Roy Ackerman. It is located in one of the most reputable gastronomic quarters of London, and uses ingredients from local and domestic suppliers to create simple, classic dishes.

Internet 100%

Iniciar Your London Guide to ... Minhas imagens 17:17

Restaurante na cidade de Londres.  
 Fonte: VIRTUAL-LONDON, 2008.

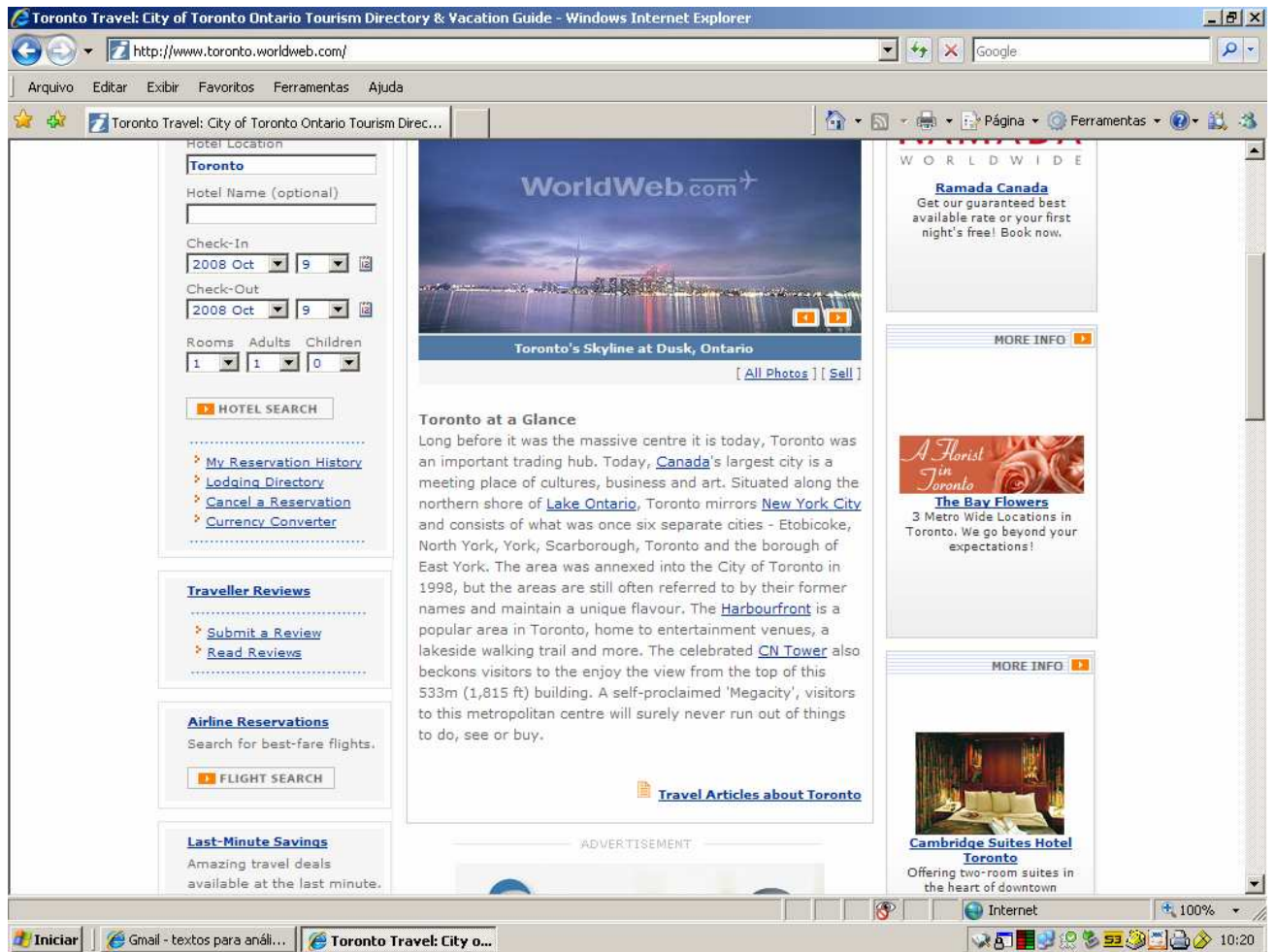


Hotel na cidade de Londres.  
 Fonte: VIRTUAL-LONDON, 2008.

The screenshot shows a Windows Internet Explorer browser window displaying the website **VIRTUAL-LONDON.COM**. The browser's address bar shows the URL <http://www.virtual-london.com/information/shopping-and-markets/index.html>. The website's navigation menu includes links for [entertainment](#), [information](#), [interactive](#), [tickets & tours](#), [sightseeing](#), and [accommodation](#). The main content area is titled **Information** and features a **Shopping & Markets** section. This section includes a search bar, a "Book By Phone" section with contact numbers for Theatre and Tours tickets, and an "Events Calendars" section. The main content area lists several shopping areas with descriptions and images: **Great British Shopping**, **Shopping - Covent Garden**, **Shopping - Bond Street**, and **Shopping - Charing Cross Road**. A **Virtual London Directory** sidebar lists various categories like Events, Everyday Tips, and Jobs. A **London Theatre** advertisement is also visible, promoting "18 PHANTASTIC YEARS" and "The best shows in town". The browser's taskbar at the bottom shows the "Iniciar" button and several open windows, including "London - Shopping & ..." and "Minhas imagens". The system tray on the right shows the time as 17:10 and the Internet connection status.

Compras na cidade de Londres.  
Fonte: VIRTUAL-LONDON, 2008.

Toronto, Canadá.



Panorama da cidade de Toronto.  
 Fonte: WORLDWEB.COM, 2008.

Toronto Museums: Museums in Toronto, Ontario - Windows Internet Explorer

http://www.toronto.worldweb.com/SightsAttractions/Museums/

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Toronto Museums: Museums in Toronto, Ontario

1 1 0

HOTEL SEARCH

My Reservation History  
Lodging Directory  
Cancel a Reservation  
Currency Converter

Car Reservations  
Great rates on car rental reservations worldwide.  
CAR SEARCH

Top Destinations

- Ajax
- Aurora, ON
- Bolton, ON
- Bowmanville, ON
- Brampton
- Burlington
- Caledon, ON
- Inglewood, ON
- Markham
- Milton
- Mississauga
- Nestleton, ON
- Newmarket, ON
- Oakville
- Oshawa
- Pickering
- Richmond Hill, ON
- Thornhill, ON

WEBSITE MAP IT ADD TO ITINERARY

**GO 48th Highlanders Museum**

This museum is located in the beautiful Romanesque style St. Andrews Church. It exhibits artifacts from this regiment from 1891 when it was formed, to the present day. The artifacts displayed include uniforms, weapons and equipment. Tours are available. Check locally for museum opening hours.

**Address:** 75 Simcoe St Toronto ON Canada M5J 1W9  
1 416 596-1382

Listing Functions: [Add Review](#) | [Add Event](#) | [Performance](#) | [Advertise](#) | [Edit](#)

WEBSITE MAP IT ADD TO ITINERARY

**GO The Bata Shoe Museum**

A remarkable museum devoted to the history of footwear from ancient times to the present day. Includes samples of footwear that belonged to Elvis Presley, Winston Churchill and Terry Fox.

**Address:** 327 Bloor Street West  
Toronto ON Canada M5S 1W7  
1 416 979-7799

Reviews & Ratings [ [Submit Review](#) ]

- September 2007 "An incredible treasure not to be missed!!!"

Listing Functions: [Add Review](#) | [Add Event](#) | [Performance](#) | [Advertise](#) | [Edit](#)

Stay in the heart of Toronto's exclusive Bloor-Yorkville Village without getting a second mortgage!

Howard-Johnson  
YORKVILLE, DOWNTOWN TORONTO

www.hojoryorkville.com  
Ads by Google

Internet 100%

Iniciar Gmail - textos para análi... Toronto Museums: M... toronto at a glance - Paint 10:22

Atração turística na cidade de Toronto.  
Fonte: WORLDWEB.COM, 2008.



Entretenimento na cidade de Toronto.  
 Fonte: WORLDWEB.COM, 2008.

**WorldWeb.com** Search  **FIND** **ADD URL** **ADD REVIEW**

LODGING | ACTIVITIES | TRANSPORT | REVIEWS | DINING | SHOPPING | RENTALS | SIGHTS

EVENTS | MAPS | PHOTOS | ARTICLES | PLACES | ITINERARY MAKER

## Toronto Food

A WorldWeb.com travel guide to Food in Toronto, Ontario, Canada.

Home > Canada > Ontario > Greater Toronto Area > Toronto > Shopping > Food

### Hotel Reservations

Hotel Location  
**Toronto**

Hotel Name (optional)

Check-In  
2008 Oct 9

Check-Out  
2008 Oct 9

Rooms Adults Children  
1 1 0

**HOTEL SEARCH**

My Reservation History  
Lodging Directory

**Akram's Shoppe**

Lebanese treats can be purchased here such as falafel made from soya, fava and mung beans as well as organic yogurt, cheese and ice cream.

**Address:** 191 Baldwin Street Toronto, ON Canada  
1 416 979-3116

Listing Functions: [Add Review](#) | [Advertise](#) | [Edit](#)

**Sunrise Health Foods**

Find an assortment of vitamins and some packaged foods at this Roslin Avenue shop.

**Address:** 5 Roslin Avenue Toronto, ON Canada M4N 1Y8  
1 416 487-1210

Listing Functions: [Add Review](#) | [Advertise](#) | [Edit](#)

Ads by Google

**FDA Forms & Registration**  
Sending Food to USA is Easy Again. We File All Required Forms for You.  
[www.FDAregistrar.com](http://www.FDAregistrar.com)

**Gourmet Foods**  
Find practical business information on gourmet foods.  
[www.allbusiness.com](http://www.allbusiness.com)

**Maori Food**  
Find NZ restaurants. Maps, hours and more. Just Go Yellow!  
[yellow.co.nz](http://yellow.co.nz)

**Dine St. Lawrence**

Concluído

Internet 100%

Iniciar Gmail - textos para análi... Toronto Food: Food in... Toronto market - Paint 10:42

Restaurante na cidade de Toronto.  
Fonte: WORLDWEB.COM, 2008.



Hotel na cidade de Toronto  
Fonte: WORLDWEB.COM, 2008.

Toronto Markets: Markets in Toronto, Ontario - Windows Internet Explorer

http://www.toronto.worldweb.com/Shopping/Markets/

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Toronto Markets: Markets in Toronto, Ontario

canoe.ca | TRAVEL

**WorldWeb.com** Search  **FIND** **ADD URL** **ADD REVIEW**

LOGGING ACTIVITIES TRANSPORT REVIEWS DINING SHOPPING RENTALS SIGHTS

EVENTS MAPS PHOTOS ARTICLES PLACES ITINERARY MAKER

## Toronto Markets

A WorldWeb.com travel guide to Markets in Toronto, Ontario, Canada.

Home > Canada > Ontario > Greater Toronto Area > Toronto > Shopping > Markets

### Hotel Reservations



Hotel Location

Hotel Name (optional)

Check-In  
2008 Oct 9

Check-Out  
2008 Oct 9

Rooms Adults Children  
1 1 0

**HOTEL SEARCH**

My Reservation History  
Lodging Directory

**St. Lawrence Market**

The St. Lawrence Market operates out of three buildings that regularly house four main functions, as well as occasional use. The main and lower levels of the South Market, housed in Toronto's first City Hall, contains 50 vendors offering fresh fruit, vegetables, breads, cheeses and unique clothing and other items for sale. The second level houses the Market Gallery - the exhibition centre for the City of Toronto archives. The North Market is known for its Saturday Farmers Market offering seasonal produce. On Sundays the North Market is filled with antiques. The St. Lawrence Hall is available for flea markets and other events.

**Address:** 92 Front Street East Toronto ON M5E 1C4  
1 416 392-7120

Listing Functions: [Add Review](#) | [Performance](#) | [Advertise](#) | [Edit](#)

Ads by Google

**Flea Markets**  
Find great deals and save! Compare products, prices & stores.  
[www.Shopping.com](http://www.Shopping.com)

**Emerging Markets Analysis**  
Free Trial to Emerging Markets Online service  
[www.businessmonitor.com/Emer](http://www.businessmonitor.com/Emer)

**Forex - Buy or Sell?**  
Real-Time Trade Alerts Before the Market Moves. Free Download.  
[www.FXUniversal.com](http://www.FXUniversal.com)

**Gear For Tech**

Concluído

Iniciar Gmail - textos para análi... Toronto Markets: Mar... Toronto art fair - Paint

Internet 100% 10:39

Compras na cidade de Toronto.  
Fonte: WORLDWEB.COM, 2008.

## Puerto Viejo de Talamanca, Costa Rica

Puerto Viejo de Talamanca Travel Guide and Travel Information - Lonely Planet - Windows Internet Explorer

http://www.lonelyplanet.com/worldguide/costa-rica/puerto-viejo-de-talamanca/

Arquivo Editar Exibir Favoritos Ferramentas Ajuda

Puerto Viejo de Talamanca Travel Guide and Travel In...

Home Destinations Shop Hotels & Hostels Bookings & Services Video Bluelist Thorn Tree Forum Travel Stories

lonely planet Destinations Search Lonely Planet Go

World > Central America > Costa Rica > Puerto Viejo de Talamanca

### Puerto Viejo de Talamanca: Overview

Print Email Bookmark & share

**Overview** *Grab your sarong and follow the reggae music and mellow, coconut-scented vibes.*

**When to go**


**Sights**

**Getting there & around**

**History**

Puerto Viejo de Talamanca is a decidedly Caribbean concoction of perfect beaches, spectacular surfing and laidback afternoons, spiced with the most happening music, nightlife and restaurant scene on the coast. But don't expect to be the only gringo in town, more expats are moving here every year.

Photos (3) Videos Map



Open the Photo Gallery >

**Shop Online**

Costa Rica - Central Pacific Coast (Chapter) PDF

Costa Rica - Peninsula de Nicoya (Chapter) PDF

The best prices to stay in **THAILAND** RATED BY FELLOW TRAVELERS

AsiaRooms.com YOUR ROOM SERVICE

BUDGET MIDRANGE SPLURGE

Bangkok US Dollars

Hotel	User Rating	Price From
Ambassador	★★★★	USD 55
Asia	★★★★	USD 63
Majestic Grande	★★★★	USD 94
Baiyoke Sky	★★★★	USD 74
Indira Resort	★★★★	USD 64

Internet 100%

Iniciar Gmail - textos para análi... Puerto Viejo de Tala...

09:42

Panorama da cidade de Puerto Viejo de Talamanca  
 Fonte: LONELY-PLANET, 2008.

Sights and attractions, experience Jungles of Talamanca in Puerto Viejo de Talamanca - Lonely Planet Travel Information - Orbit@

http://www.lonelyplanet.com/costa-rica/caribbean-coast/puerto-viejo-de-talamanca/sights/464768

Inicio Buscapé Central Submarino Editar

lonely planet

MALARIA HOTSPOTS

DAY 1

IT ONLY TAKES ONE BITE  
BOOK YOUR TEXT REMINDER NOW >>

Sponsored by GlaxoSmithKline

Search Go

Home Destinations Community Shop Hotels & hostels Travel services Register Sign in

Central America Costa Rica Caribbean Coast Southern Caribbean Puerto Viejo de Talamanca

## Jungles of Talamanca [+ SAVE](#)

Puerto Viejo de Talamanca overview

Sights (3)

Let us know if these details are incorrect

### MEMBER REVIEWS

[Write a review](#)

Member reviews

#### THINGS TO DO

- Sights (3)
- Hotels & hostels

### Lonely Planet review

West of Puerto Viejo, the Jungles of Talamanca is actually a small tropical nursery and *cacao finca* (chocolate farm). This Bribri family welcome visitors to their home, where you can see them toast the cacao over an open fire then hand grind it into delicious chocolate or rich cocoa butter. For flavor, they might add nutmeg, black pepper or cinnamon, all grown on site. The resulting product is truly decadent.

NO TRAVEL INSURANCE?  
Now that's gonna hurt

WorldNomads.com  
keep travelling safely

Get a free quote

ADVERTISEMENT

No travel insurance?  
Now that's

Concluído

Iniciar

Minhas Imagens

2 Microsoft Offi...

DISCUSSÃO DOS...

Sights and atrac...

Imagem - Paint

PT

11:48

Atração turística na cidade de Puerto Viejo de Talamanca.  
Fonte: LONELY-PLANET, 2008.