

A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PROCESSO INTERATIVO NO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Reinildes Dias (UFMG)

Resumo: Este artigo concentra-se no fornecimento de sugestões para o ensino da escrita em línguas estrangeiras, com vistas ao desenvolvimento das habilidades do aluno para produzir textos coesos e coerentes, de acordo com as condições de produção sob as quais está escrevendo. Apóia-se na visão da escrita como processo interativo, centrando atenção especial ao seu caráter recursivo e à importância da colaboração (*feedback*), ao longo da produção textual. Acredita-se que é essencial a noção de que escrever é interagir — por meio do texto — com um interlocutor ausente que 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. Ênfase especial é também colocada na utilização e ampliação dos três tipos de conhecimento (o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico) ao capacitar o aluno para escrever com competência na língua estrangeira.

Palavras-chave: escrita – *feedback* – gramática – vocabulário – discurso – línguas estrangeiras

Abstract: This article focuses on providing some suggestions for the development of students' writing skills to compose coherent and cohesive texts according to their specific communicative functions in the context of learning a foreign language. Underlying is the notion of writing as a process of interaction between writers and their intended readers via the text. This article also advocates the use and the development of these types of knowledge (world knowledge, discourse knowledge and grammar / vocabulary knowledge) in helping students become competent writers in a foreign language. Multiple drafts, peers' editing, feedback, and rewritings are stages in the process of improving written passages in the foreign language. Emphasis is placed on aspects

of grammar, vocabulary and discourse, as well as on social purposes for writing and intended readership in teaching-learning contexts that view writing as an interactive process.

Key-words: writing – feedback – grammar – vocabulary – discourse – foreign languages

1 – INTRODUÇÃO

O processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras vem sofrendo influências de estudos e pesquisas desenvolvidas em várias áreas do conhecimento e, como consequência, mudanças podem ser percebidas nos procedimentos didáticos ao longo dos anos, principalmente em relação à produção textual (cf. PCNs, 1998; CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000; CRISTÓVÃO, 2002; DIAS, 2002; DUDLEY-EVANS, 1994; FLOWER, 1994; GRABE & KAPLAN, 1996; HALLIDAY & HASAN, 1985; LOUSADA, 2002; MARCHUSCHI, 2002; PINTO, 2002; RAIMES, 1991; SWALES, 1991).

Conceitos-chave como *autenticidade, escrita como processo interativo, propósitos reais para a produção textual, sociocognição e autonomia do aluno, recursividade na produção de textos, colaboração entre pares, interação e feedback*, por exemplo, passam a fazer parte das ações direcionadas ao ensino da escrita em línguas estrangeiras. Subjacente está a noção de linguagem como prática social que envolve por parte de quem escreve escolhas de diferentes tipos e gêneros textuais: o que escrever; sobre quem e para quem escrever; quando e onde, tendo por base as condições de produção e o contexto sociocultural da interação escrita (BRASIL, 1998; GRABE & KAPLAN, 1996).

Pode-se dizer que as atividades de aprendizagem direcionadas ao desenvolvimento de habilidades para produzir textos passam a refletir *usos reais da língua estrangeira nas prá-*

ticas comunicativas do dia-a-dia e a incorporar propósitos comunicativos específicos às situações de interação. Entre os exemplos de tarefas escolares nessa perspectiva, estes podem ser citados: produção de guias turísticos, *folders*, brochuras; bilhetes, cartas formais e informais, *e-mails*, entrevistas, biografias, listas de compras ou de “coisas para fazer”, cartazes, artigos, etc. Concentram-se os procedimentos pedagógicos na integração destes quatro componentes de competência comunicativa: *competência lingüística, competência textual, competência sociolingüística e competência estratégica*. (CANALE & SWAIN, 1980; KROL, 2001; OLSHTAIN, 2001). Integram-se *adequação* (usos comunicativos adequados), *acuidade* (usos corretos de estruturas gramaticais e do léxico) e *contextos reais de comunicação*.

Saliente-se que, ao construir significados para atingir objetivos comunicativos por meio da língua estrangeira, o produtor de texto faz uso de três tipos de conhecimento: *o conhecimento de mundo, o conhecimento léxico-sistêmico e o conhecimento sobre textos (organização textual)* (PCNs, 1998), tendo sempre em perspectiva o seu leitor-alvo e as situações sociais de comunicação a que se destina o seu produto. Escrever um bilhete é diferente de escrever uma carta formal, escrever um romance não é o mesmo que escrever um artigo científico, visto que as condições de produção (quem escreve, sobre o que escreve; para quem e para que; quando, onde e de que forma escreve) ancoram as decisões do produtor de texto, de maneira que seu produto final atenda a seus objetivos e à sua função comunicativa básica.

Vale ainda acrescentar que dois são os movimentos que ocorrem nos processos de recepção e produção de textos nas interações do dia-a-dia por meio da língua estrangeira: o processamento descendente (*top-down processing of information*) e o processamento ascendente (*bottom-up processing of information*) (LEAHEY & HARRIS, 1989). Ao mobilizar os três tipos de conhecimento para produzir seus textos, o autor faz uso desses dois tipos de processamento (descendente

/ ascendente) e de estratégias apropriadas a cada um deles, ao longo de todos os estágios da produção textual, de modo a incluir as quatro máximas griceanas (1975): a máxima da quantidade; a da qualidade, a da relevância e a do modo, com vistas ao pacto de responsabilidade mútua (“princípio da cooperação”) que se estabelece entre ele e o seu leitor (CELCE-MURCIA & OLSHTAIN, 2000).

Se, por um lado, no processamento descendente o conhecimento prévio ou enciclopédico e o conhecimento sobre organização textual exercem papéis fundamentais de modo a possibilitar a inclusão das máximas da quantidade, da qualidade e da relevância; por outro, no processamento ascendente tem maior relevância a ativação do conhecimento léxico-sistêmico para o fornecimento de pistas textuais sinalizadoras de coesão e da seqüência lógica na superfície do texto, ou seja, a exploração da máxima griceana do modo. Ao combinar o assunto do texto (seu objetivo principal, sua função comunicativa básica e suas relações contextuais) com as pistas textuais e os recursos gráficos e visuais utilizados (diagramação, ilustrações, etc.), o autor constrói não só a coesão, mas também a coerência do texto, sinalizando o caminho percorrido por ele no processo de produção textual na língua estrangeira.

Este artigo concentra-se no fornecimento de algumas sugestões para o ensino da escrita em línguas estrangeiras, com vistas ao desenvolvimento das habilidades do aluno para produzir textos coesos e coerentes, de acordo com as condições de produção sob as quais está escrevendo. Apóia-se na visão da escrita como processo interativo que se aperfeiçoa ao longo de escritas e re-escritas com base em feedback recebido, tanto dos colegas quanto do próprio professor. 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.

2 – OS TRÊS TIPOS DE CONHECIMENTO NOS PROCESSOS DE RECEPÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Em linhas gerais, o conhecimento de mundo, também denominado conhecimento prévio ou enciclopédico, refere-se ao conhecimento que o aluno já incorporou às suas estruturas cognitivas no processo de participar de relações interacionais no mundo social (na família, na escola, na vizinhança, nas atividades de lazer, etc.). Fazem parte desse tipo de conhecimento fatos como o Brasil é um país tropical, há cinco continentes no mundo, “Bumba meu boi” e “Folia de Reis” são manifestações culturais brasileiras, Madri é uma cidade da Espanha, etc. Esse conhecimento é adquirido tanto formalmente, por meio das várias situações de aprendizagem, quanto informalmente, vendo televisão, assistindo filmes, viajando, navegando pela Internet, conversando com amigos e conhecidos, etc. Ele varia de pessoa para pessoa, uma vez que reflete experiências e vivências próprias.

Pesquisas tanto na área da psicolinguística quanto na área da sociolinguística revelam que fazemos uso desse conhecimento para interpretar o mundo ao nosso redor, sendo ele a base para a produção de inferências no processo de compreender / produzir textos. A teoria de esquemas (*schema theory*) (LEAHEY & HARRIS, 1989) esclarece que o sentido não é inerente ao texto, mas é construído na *interação* entre as informações fornecidas pelo texto e o conhecimento anterior (conhecimento prévio ou enciclopédico) do leitor. Informalmente definidos, os esquemas são unidades de conhecimento sobre objetos, eventos ou situações, hierarquicamente organizadas e armazenadas em estruturas do nosso cérebro, numa parte da memória denominada *memória de longo prazo*. São unidades de representação flexíveis e dinâmicas, constantemente atualizáveis, passíveis de serem complementadas e/ou reformuladas.

A competência textual do aluno está relacionada a diferentes tipos de conhecimentos (Quadro 1): conhecimento sobre os

vários *domínios discursivos* existentes, conhecimento sobre os diferentes *gêneros textuais* que ocorrem nas práticas sociais do dia-a-dia, conhecimento sobre os diversos *tipos de textos* que compõem os gêneros textuais e ainda conhecimento sobre as várias *articulações textuais* (causa-efeito, contraste-comparação, problema-solução, etc.) que podem ser utilizadas para compor as seqüências lingüísticas existentes (a narrativa, a descritiva ou a argumentativa, etc.).

A competência textual inclui, por exemplo, a capacidade do aluno de saber distinguir um bilhete de um anúncio publicitário, um horóscopo de uma receita culinária e de saber verificar se, em um determinado texto, predominam seqüências lingüísticas de caráter narrativo, descritivo ou argumentativo. Inclui também a sua capacidade de produzir tais gêneros para atingir propósitos comunicativos específicos à situação da interlocução escrita.

Parece-me possível afirmar que, assim como o aluno possui conhecimento genérico sobre as situações e eventos habituais do dia-a-dia armazenados na memória de longo prazo (conhecimento prévio ou enciclopédico), ele também possui, pelo fato de viver numa sociedade altamente letrada, informações amplas sobre os vários gêneros textuais (cartas, bilhetes, *e-mails*, guias turísticos, anúncios publicitários, etc), e conhecimentos abrangentes sobre como esses gêneros realizam suas propostas sociocomunicativas. Pode-se dizer que esse tipo de conhecimento encontra-se também armazenado em suas estruturas cognitivas na memória de longo prazo.

Quadro 1: Conhecimento sobre textos

Domínios discursivos	Práticas discursivas nas quais se podem identificar diferentes gêneros textuais (MARCUSCHI, 2002). Exemplos de domínios discursivos: Domínio ou discurso acadêmico, discurso jornalístico, discurso publicitário, discurso religioso, discurso jurídico, discurso literário, discurso epistolar, etc.
-----------------------------	---

Gêneros textuais	Realizações lingüísticas que cumprem certas funções em determinadas situações sociocomunicativas. Podem conter um ou mais tipos de textos (MARCUSCHI, 2002). Exemplos de gêneros textuais: Tese, dissertação, artigo científico, resenha, artigo de opinião, editorial, anúncio publicitário, novena, sermão, conto, poema, carta, e-mail, receita, conversa telefônica, bula de remédio, guias turísticos, manual de instrução, etc.
Tipos de textos	Seqüências lingüísticas que ocorrem no interior dos gêneros. Exemplos de tipos de textos: Narração (predomínio de seqüências temporais), descrição (predomínio de seqüências de localização), exposição (predomínio de seqüências analíticas), argumentação (predomínio de seqüências contrastivas explícitas), injunção (predomínio de seqüências imperativas) (MARCUSCHI, 2002:29).
Articulações textuais	Articulações textuais na forma de comparação-contraste ou na forma de enumeração, ou num processo de causa e consequência, etc.

O conhecimento sistêmico refere-se ao conhecimento da organização lingüística nos vários níveis: no léxico-semântico, sintático, morfológico e no fonético-fonológico. Trata-se, por exemplo, da capacidade do aluno de saber estabelecer relações de sentido entre os vários elementos gramaticais e lexicais presentes na superfície textual nos processos de recepção e produção de textos, levando também em consideração os contextos sociais da comunicação. Incluídas nessa capacidade estão as habilidades de (re)construir a coesão e a coerência de um texto por meio de operações lingüístico-cognitivas dirigidas ao material textual (fig. 1), levando em conta o “princípio da cooperação” (GRICE, 1975).

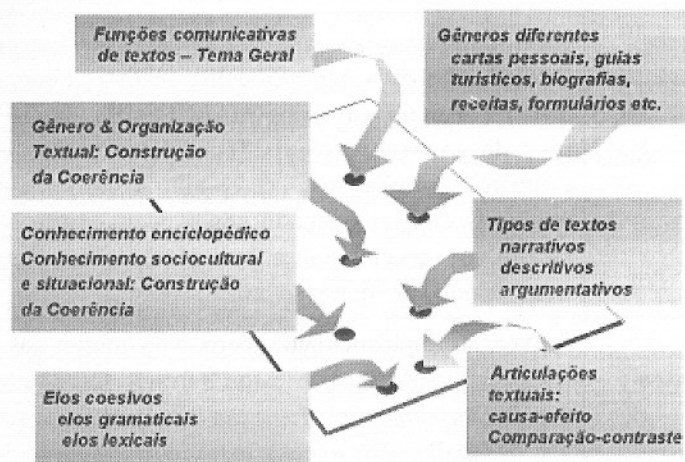


Figura 1: Aspectos de coesão e de coerência

Enquanto a coesão é construída tendo por base as marcas lingüísticas (gramaticais e/ou lexicais) que sinalizam relações entre os vários componentes da superfície textual (com a ativação do conhecimento léxico-sistêmico), a coerência é produzida por meio de operações de inferências fundamentadas nas relações estabelecidas pelo leitor entre texto/contexto e seus conhecimentos prévios (enciclopédicos ou partilhados), incluindo o conhecimento sobre organização textual, armazenados em suas estruturas cognitivas na memória de longo prazo. Cinco são os mecanismos de coesão que o aluno (leitor / autor) faz uso no processo de (re)construir os elos coesivos de um texto: (1) *referência*: pessoal, demonstrativa, comparativa; (2) *substituição*: nominal, verbal, frasal; (3) *elipse*: nominal, verbal, frasal; (4) *conjunção*: aditiva, adversativa, causal, temporal, continuativa; (5) *coesão lexical*: repetição, sinonímia, hiperonímia, uso de nomes genéricos, colocação. A coerência, por outro lado, é construída com base nos conhecimentos mobilizados para preencher os vazios e recuperar os implícitos, os pressupostos, os não ditos, os subentendidos que **subjazem** a superfície do texto (fig. 1).

3 – A ESCRITA COMO PROCESSO INTERATIVO

Como os processos de produção (escrita) e compreensão (leitura) de um texto não acontecem de maneira simultânea e não é possível ao autor fazer os ajustes necessários ao seu leitor no percurso da interlocução, ele deve pressupor o outro e preocupar-se em fornecer pistas de modo a sinalizar o caminho percorrido por ele no processo de produção textual, levando sempre em conta o pacto de responsabilidade entre ele e seu leitor (“princípio da colaboração”, GRICE, 1975). Se por um lado o leitor ativa conhecimentos prévios para atribuir significados ao texto que lê, por outro, o autor colabora para manter pontos de contato (entre ele e seu leitor) por meio de pistas verbais e não-verbais, fornecidas implícita ou explicitamente, de modo a permitir a reconstrução de sua intenção comunicativa.

Entre as marcas explícitas que podem ser mobilizadas para a organização textual estão, por exemplo, os recursos de referência (lexicais e gramaticais), os conectivos para indicar a articulação de argumentos, os modalizadores, a escolha de palavras e a adjetivação para sinalizar a posição e atitude do autor, etc. (fig. 2). Isso implica que tanto o autor quanto o leitor têm a responsabilidade de fazer o texto funcionar lingüística e tematicamente – a do leitor consiste em recuperar o dito e o não dito e estabelecer as relações contextuais, a do autor consiste em mapear as relações de sentido na superfície textual, tendo sempre em perspectiva o seu leitor-alvo e as condições de comunicação social nas quais se insere a sua produção textual. A mobilização dos três tipos de conhecimento (o de mundo, o léxico-sistêmico e o textual) e a utilização de estratégias adequadas aos processos descendente e ascendente ganham importância, tanto para o leitor quanto para o autor, no processo de construção/reconstrução do sentido do texto.

Além de incorporar aspectos cognitivos pela participação ativa do autor durante a produção textual, a escrita é essencialmente pensada como uma atividade social dependente não só dos contextos sociais onde é produzida e para os quais se dirige, mas também da colaboração entre pares. Ganham importância os estágios do processo cíclico de produção textual: geração de idéias (*brainstorming*), planejamento, múltiplos rascunhos, reescritas, refações, edição final, sempre com o suporte de opções diferentes de *feedback* (fig. 2), fornecido pelos colegas, amigos e professor, focando atenção especial ao caráter recursivo (não linear) da produção textual (FLOWER, 1994). Subjacente está a noção de aperfeiçoamento do texto ao longo do processo de discussões, reflexões, rascunhos sucessivos e reescritas até a versão final, que inclui também a incorporação de recursos gráficos (diagramação da página impressa, saliências de ênfase: negrito, itálico, tipologias diferenciadas; ilustrações; diagramas; figuras; legendas; tabelas, etc.), incluindo ainda preocupações com os portadores de textos (jornais, revistas, brochuras, Internet, livros, etc.) que também exercem influência no processo de produção textual.



Figura 2: O processo cíclico da escrita

4 – O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA ESCRITA EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

As sugestões propostas neste artigo apóiam-se na visão da escrita como processo interativo entre autor e leitor via texto, centrando atenção ao seu caráter recursivo (não linear) e à importância da colaboração entre pares (*feedback*), ao longo da produção textual (Fig. 2). Ênfase especial é também colocada na utilização e ampliação dos três tipos de conhecimento e no processo de conscientização sobre estratégias apropriadas a cada um dos tipos de processamento da informação: o descendente e o ascendente, com vistas ao desenvolvimento da capacidade do aluno para produzir textos coesos e coerentes em língua estrangeira.

É essencial que o aluno seja incentivado a escrever textos que atendam a funções comunicativas variadas em gêneros diferentes, de modo a perceber a produção textual como uma prática social de interlocução comum do dia-a-dia, distanciando-se da noção de produzir textos simplesmente para cumprir uma tarefa escolar. Recomenda-se que a tarefa de escrita contenha especificações relativas às condições de produção: a que gênero pertence o texto que vai ser produzido, incluindo sua função comunicativa básica; o contexto e o público-alvo aos quais o texto será dirigido; o ponto de vista sob o qual se vai escrever, onde e quando o texto será publicado.

O professor de língua estrangeira poderá submeter as propostas de tarefas de escrita que elabora para o seu contexto de ensino a estas perguntas: (*Quem escreve? Sobre o que? Para quem? Para que? Quando? De que forma? Onde?*), de modo a verificar se especificou com clareza as condições de produção sob as quais o aluno vai produzir seus textos. Tanto as estratégias apropriadas ao processamento descendente, como as adequadas ao processamento ascendente devem ser incentivadas ao longo da produção escrita. Devem ser priorizados os gêneros que já

fazem parte do cotidiano do aluno pelas práticas de leitura e produção de textos em língua materna e aqueles que é chamado a realizar pela escrita por meio da língua estrangeira.

Sugere-se que uma aula de escrita se componha das seguintes etapas:

4.1 – PRÉ-ESCRITA

Ênfase especial é colocada nas estratégias de processamento descendente, incluindo considerações tanto sobre o tópico e a função comunicativa do texto, suas características básicas de organização em função do gênero, assim como o público-alvo pretendido, os portadores do texto e os locais de publicação, de modo que o autor seja capaz de incorporar as máximas da quantidade, da qualidade e da relevância ao processo de produção textual.

4.1.1 – LEVANTAMENTO DE IDÉIAS (*BRAINSTORMING*)

Com base nas condições de produção especificadas para a tarefa de escrita, o aluno terá a oportunidade de discutir sobre o tema e o gênero do texto que vai produzir – discussões em grupos, acesso à Internet, leituras, atividades de compreensão escrita ou oral que precedem a tarefa de produção de textos podem ser úteis nesta etapa de levantamento de idéias.

4.1.2 – PLANEJAMENTO (PLANO TEXTUAL)

Sugere-se que o aluno produza o seu plano textual (um esquema do que pretende escrever) com base no levantamento de idéias feito na etapa anterior e nas condições de produção especificadas para a tarefa de escrita com a qual se encontra envolvido. É essencial que o aluno incorpore a noção de que o planejamento é uma etapa importante que pode contribuir para a

produção de um texto claro, coerente e bem organizado, em função do gênero textual e dos objetivos de escrita.

4.2 – O PROCESSO DE ESCRITA: RASCUNHOS, REVISÕES, EDIÇÃO FINAL E “PUBLICAÇÃO”

Esta é a etapa ligada ao processo cíclico da produção do texto (Fig. 2) que inclui considerações direcionadas tanto ao processamento descendente quanto ao ascendente, com ênfase especial nas sinalizações de pistas na superfície textual por meio da exploração do conhecimento léxico-sistêmico e das articulações de sentido a serem estabelecidas, levando em conta as máximas griceanas. Essenciais se tornam as múltiplas revisões feitas pelos próprios colegas, de modo que um aluno revise o trabalho do outro, com fins ao aperfeiçoamento do texto ao longo da produção textual.

Recomenda-se que o professor e a turma estabeleçam os critérios para as revisões — é necessário que elas se centrem não só nas características textuais: organização, coerência, coesão, clareza, usos adequados dos articuladores de idéias, seleção adequada do léxico e dos recursos gráficos, como também nos aspectos de correção gramatical, em função das condições de produção estabelecidas para a tarefa de escrita. É importante que o aluno incorpore a noção de que o texto se aperfeiçoa ao longo do processo de rascunhos sucessivos, discussões, reflexões e reescritas até a versão final.

O aluno deve ser incentivado a usar editores de texto e programas de apresentação para facilitar e respaldar o trabalho de produção e edição de textos. Deverá ser capaz de compor seus textos com as características gráficas próprias do gênero textual que está produzindo (o *layout* de um artigo de opinião é diferente do de uma resenha ou do de um *folder*, por exemplo). Ao fazer uso dos recursos básicos de diagramação (configuração de página, tipologia variada, recursos gráficos e visuais), é possível ao aluno produzir um *layout* para o seu texto muito semelhante ao do *layout* do gênero tal como

ele se apresenta nos diferentes suportes (jornais, revistas, livros, etc) em situações reais de comunicação.

Os programas de verificação ortográfica, os de gramática e os dicionários *on-line* são outros recursos que também podem ser usados durante o processo de produção textual. Sugere-se que o aluno seja incentivado a fazer uso de dicionários de sinônimos, de gramáticas normativas, de anotações de sala de aula como recursos de apoio ao seu trabalho de escrita, mesmos em situações formais de avaliação.

É essencial que o texto produzido seja socializado por meio de “publicações” que podem ser feitas no mural da sala, em *portfolios* individuais, nos *sites* da turma, etc. Os cartões postais, as cartas ou bilhetes produzidos podem ser enviados aos seus destinatários; as entrevistas podem ser “realizadas” por meio de atividades de “faz de conta” (*role play*); os cartazes podem ser afixados pelos corredores da escola, etc. O importante é que o aluno-produtor de texto perceba que o seu texto atendeu às suas funções comunicativas básicas ao ser lido por um leitor que o fez funcionar lingüística e tematicamente no processo de construção de sentidos.

4.3 – PÓS-ESCRITA

Esta etapa é dedicada a reflexões e sistematizações não só sobre as características próprias de cada um dos gêneros textuais produzidos, como também sobre os aspectos gramaticais relacionados a tais textos, visando, principalmente, ao desenvolvimento do conhecimento textual e do léxico- sistêmico. Os mecanismos de coesão, os articuladores de idéias, os sinalizadores de transição de idéias, os modalizadores, os tempos verbais, as estratégias para o desenvolvimento de vocabulário estão, por exemplo, entre os aspectos gramaticais, lexicais e de organização textual que precisam ser aprendidos e **sistematizados** numa abordagem de ensino que vê a escrita como processo.

5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa concepção de linguagem como atividade interindividual pela qual as pessoas interagem visando propósitos comunicativos específicos, há de se considerarem os conhecimentos léxico-sistêmico e textual como componentes que veiculam significados que contribuem para a construção de sentido do que é produzido por meio da escrita. No trabalho cooperativo que se estabelece pelo fornecimento de pistas textuais e contextuais, tendo em vista o leitor-alvo e o suporte de publicação, fica evidente o papel ativo do autor que faz uso de operações lingüístico-cognitivas ao longo da produção textual para atender às funções comunicativas básicas do que está escrevendo. Acredita-se que o aluno precisa ser conscientizado sobre as etapas no processo de escrita que envolvem os três tipos de conhecimento (o de mundo, o textual e o léxico-sistêmico). Subjacente está o objetivo principal de desenvolver a capacidade do aluno para produzir textos coesos e coerentes de diferentes gêneros, tendo em vista as condições de produção, relacionando-os aos seus diversos usos nas práticas sociais do cotidiano que são realizadas pela escrita em língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CELCE-MURCIA, M. (ed.). *Teaching English as a second or foreign language*. Cambridge: Cambridge, 2001.
- & OLSHTAIN, E. *Discourse and context in language teaching: a guide for language learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- CRISTÓVÃO, V. L. L. O gênero quarta-capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel & BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 95-106.

- DIAS, R. *Reading critically in English*. 3ª ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2002.
- DUDLEY-EVANS, T. Genre analysis: an approach to text analysis for ESP. In: COULTHARD, M. (ed.). *Genre in the classroom: multiple perspectives*. Mahwah-NJ: Lawrence Erlbaum, 2002. p. 225-35.
- FLOWER, L. *The construction of negotiated meaning: a social cognitive theory of writing*. Carbondale-IL: Southern Illinois University Press, 1994.
- GRABE, W.; KAPLAN, R. B. *Theory and practice of writing*. New York: Longman, 1996.
- HALLIDAY, MAK & HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria, Australia: Deakin University Press, 1985.
- LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 73-94.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.
- PARÂMETROS Curriculares Nacionais. *Língua estrangeira 5ª/8ª séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- PINTO, A P. Gêneros discursivos e o ensino de língua inglesa. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 47-57.
- RAIMES, A. Out of the woods: emerging traditions in the teaching of writing. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, 1991. CD-ROM. TESOL -Quarterly - Digital, volumes 1-30, 1967-1996, p. 407-30.
- SWALES, J. M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Glasgow: Cambridge University Press, 1991.