

## ***Atividade de escrita em um livro didático de inglês: interferências e adaptações***

**Adriana Aparecida Souza Aguiar**

Instituto Federal do Triângulo Mineiro-IFTM

### **Resumo**

Este trabalho descreve uma atividade de escrita proposta em um livro didático de inglês. Ajustes necessários para transformá-la em uma situação real de comunicação no contexto escolar são sugeridos. O quadro teórico ancora-se na noção de gênero textual proposta por Bakhtin (2000), Bazerman (2006) e Marcuschi (2008, 2010). O conceito de escrita como processo permeia a produção textual. Os resultados evidenciam que os discentes se tornaram mais responsáveis, criativos e conscientes sobre o ato de escrever como prática social.

**Palavras-chave:** livro didático, gênero textual, escrita

### **Abstract**

This paper describes a writing activity presented in an English textbook, and it offers suggestions for adjustments necessary to turn the task into a real communication situation in the school context. The theoretical framework is based upon the notion of textual genre proposed by Bakhtin (2000), Bazerman (2006) and Marcuschi (2008, 2010). The concept of writing as a process permeates the text production. The results demonstrate that the students became more responsible, creative and conscious about the act of writing as a social practice.

**Keywords:** textbook, textual genre, writing

## **INTRODUÇÃO**

Nas últimas décadas, o livro didático (LD) de inglês como língua estrangeira (LE) apresenta uma abordagem, a partir da concepção de gêneros textuais, conforme análises realizadas por Hemais (2012) e Tilio (2012). A presença de diversos gêneros textuais pertencentes às diferentes esferas sociais tem a intenção de proporcionar aos aprendizes usos autênticos da língua-alvo. No entanto, os autores de livros didáticos são, muitas vezes, tolhidos na elaboração das atividades. As editoras impõem determinadas restrições, para atender a um mercado consolidado, que exige a presença de atividades estruturais, conforme demonstra Tilio (2012). Dentro desse contexto, o LD apresenta algumas lacunas que podem ser preenchidas através da colaboração de professores e alunos. Essa colaboração pode ser dada por meio de interferências e adaptações às propostas iniciais do LD. De acordo com Hemais (2015), o professor pode fortalecer o processo de

aprendizagem, ao implementar conceitos sobre gênero, semiótica, análise do discurso etc., no contexto em que atua.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo descrever uma atividade de escrita proposta em um LD de inglês mediada por ajustes necessários, a fim de transformá-la numa situação real de comunicação no contexto escolar. A intenção é tornar os alunos capazes de agir discursivamente, dentro de uma determinada prática social.

O ato de escrever é uma atividade social e, portanto, os alunos produtores de texto devem ser envolvidos em atividades significativas nas quais os propósitos da escrita, o contexto, o público-alvo, a forma de divulgação ou “publicação” etc. são levados em consideração.

A abordagem da escrita como processo pode proporcionar o desenvolvimento significativo da produção textual. Vários estudos comprovam a eficácia dessa abordagem, uma vez que durante a tarefa de escrita, os alunos passam por um processo cíclico que envolve estágios como, planejar, rascunhar, receber *feedbacks* e reescrever o texto a fim de melhorá-lo (WHITE; ARNDT, 1991; CELCE-MURCIA; OLSHTAIN, 2000; KROLL, 2001; SEOW, 2003; DIAS, 2004; BAMBIRRA, 2004; FERRARINI, 2006; AGUIAR, 2012).

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

Em consonância com essa afirmação, a noção de gênero textual permeia a atividade de produção de texto proposta neste trabalho, porque o “gênero dá forma a nossas ações e intenções” (BAZERMAN, 2006, p.10), ou seja, a atividade de escrita por meio de um determinado gênero textual torna as ações dos alunos produtores de texto mais significativas e reais, uma vez que eles não escreverão apenas para atender a uma atividade escolar.

Em linhas gerais, primeiramente, de forma breve, ressaltam-se os pressupostos teóricos que norteiam esse estudo. Em seguida, descrevem-se os aspectos metodológicos utilizados durante o processo de produção textual. Na sequência, analisam-se os dados coletados. Finalmente, são apresentadas as considerações finais sobre a importância de se envolver os alunos em atividades de escrita como prática social.

## NORTEADORES TEÓRICOS

### **Gênero textual: 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 esse 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 linguísticos) e estrutura composicional relativamente estáveis. Marcuschi (2010), 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, p.103) de que “a apropriação dos gêneros é, por isso, um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” corrobora 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 dada situação de comunicação.

### **Ensino de língua estrangeira**

No que tange ao ensino de LE, a produção de gêneros textuais orais e escritos durante as aulas tem se tornado uma necessidade cada vez mais frequente porque vários professores e livros didáticos ainda enfatizam os aspectos léxico-sistêmicos da língua, conforme observa Lousada (2010). A pesquisadora salienta que, da mesma forma que, em língua materna, em LE torna-se também necessária a aprendizagem de determinados gêneros textuais, como um contrato, uma tese, 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 importantes para o ensino.

Cristovão (2010) 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. Neste contexto, o conhecimento de determinado gênero pode levar o aluno a compreender textos pertencentes a gêneros ainda não conhecidos, conforme salientam Cristovão e Nascimento (2006). As discussões de Bazerman (2006, p.23) também corroboram essas afirmações, ao dizer que “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”. Portanto, os gêneros, no contexto escolar, tornam-se instrumentos valiosíssimos para o ensino de produção de textos orais e escritos, uma vez que eles servem de referência para os aprendizes, conforme salientam Dolz e Schneuwly (2004). Dessa forma, tomar o gênero como modelo é uma ação comum que realizamos, quando

vamos produzir um determinado gênero que ainda não dominamos. Isso ocorre tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresento o contexto em que a pesquisa foi realizada, a atividade de escrita proposta no livro didático e as interferências e adaptações realizadas para torná-la mais significativa e com o propósito real de comunicação.

A atividade de escrita de inglês foi realizada com os alunos do 3º. ano do Ensino Médio, de uma escola pública, no interior do estado de Goiás. Essa atividade faz parte da segunda unidade do livro didático *High Up* - volume 3, escrito por Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria, publicado pela editora Macmillan, em 2013.

A unidade 2 tem como tema “*All that glitters is not Gold*” (Nem tudo que reluz é ouro). A partir do tema, várias questões sobre a influência da mídia em nosso comportamento são destacadas. O gênero textual anúncio impresso é enfatizado em diversas atividades com o objetivo de desenvolver o letramento crítico. Além disso, na seção *Genre analysis*, os alunos devem fazer uso de seu conhecimento de mundo para realizar duas atividades sobre as principais características desse gênero.

Todas as atividades propostas, nessa unidade, preparam os alunos para a atividade de produção textual que está inserida na seção *Put it in writing*. A atividade propõe a escrita de um anúncio impresso cujo propósito principal é comunicar uma ideia ou vender um produto. O anúncio deve ser escrito para os colegas de sala, professores, coordenadores e familiares. Ao planejar a atividade, alguns aspectos devem ser levados em consideração: 1º.) os alunos devem trabalhar em pares e concordar sobre o que eles gostariam de produzir: as ideias que eles querem divulgar ou os produtos fictícios que eles querem vender; 2º.) texto e imagem devem estar relacionados aos objetivos do anúncio impresso; 3º.) ao escrever a primeira versão, no espaço disponibilizado no livro didático, os alunos são alertados em relação à localização do texto e imagem, a fim de alcançarem harmonia e uma comunicação eficaz; 4º.) os alunos são convidados a utilizar uma *checklist* para revisar o anúncio escrito. A *checklist* contempla se: a) as características do gênero foram respeitadas; b) o anúncio está de acordo com os objetivos da escrita; c) se a linguagem é apropriada para o público-alvo; d) o texto utiliza os aspectos gramaticais e a pontuação corretamente. 5º) o anúncio deve ser publicado. No entanto, não sugere a forma de publicação.

A situação de comunicação proposta pelo LD é ficcional. Por esse motivo, como professora desses alunos, percebi que eles poderiam ir além de uma simulação. Por isso, apresentei à turma algumas sugestões para que todos os alunos pudessem participar, efetivamente, de uma situação real de comunicação. Todas as ações que descreverei a seguir baseiam-se no procedimento didático proposto por Dias (2004), por representar, de forma clara, os processos pelos quais os alunos passaram durante o processo de produção textual. Esse procedimento apresenta a escrita como um processo cíclico, não linear, em que a cada *feedback*, o texto pode ser melhorado. As principais fases que compõem tal procedimento são: pré-escrita, o processo de escrita e pós-escrita. Cada uma dessas fases foi trabalhada em sala de aula, conforme as descrições que se seguem:

### **Pré-escrita**

Essa fase tem como objetivo planejar a produção textual. Os alunos devem repensar sobre o propósito social do gênero a ser produzido, definir as condições de produção de texto, inclusive a forma de publicação etc. Sendo assim, apresentei aos alunos uma proposta de projeto intitulado “*School sale*” uma adaptação da expressão “*garage sale*” ou “*yard sale*”, ou seja, os alunos venderiam os seus produtos, em um determinado dia, durante o intervalo das aulas, na escola. Porém, para que os produtos pudessem ser divulgados, seria necessário criar anúncios impressos, para atrair a atenção dos colegas de sala, alunos de outros cursos, professores e outros funcionários da escola. No final, esses anúncios seriam inseridos em um *flyer* com o dia, horário e local da realização do “*school sale*”. Os *flyers* seriam distribuídos para a comunidade escolar e fixados nos corredores da escola, envolvendo o bloco de sala de aulas, o pedagógico e o administrativo. Dois alunos da turma ficariam responsáveis pela coleta de todos os anúncios e diagramação do *flyer*.

A referida proposta de trabalho trouxe grande alvoroço e animação entre os alunos. Assim, em pares, eles fizeram um levantamento de ideias sobre as coisas que poderiam ser vendidas.

Para auxiliar no processo de apropriação das características do gênero anúncio impresso, convidei aos alunos a analisarem outros anúncios, além daqueles presentes no livro didático, como anúncios impressos de chocolate, bolachas, artigos de vestuário, perfumes etc. Algumas perguntas direcionaram a análise, como: Qual é o provável público-alvo do anúncio? Que mensagem os produtores do anúncio estão tentando transmitir? Quais os recursos gráficos utilizados para atrair a atenção dos prováveis leitores? Há presença de *slogan*? O *slogan* é atraente? Por quê? etc.

Antes de iniciarmos o processo de escrita, toda a turma concordou que o nosso “*school sale*” seria uma ótima oportunidade de angariar verba para a formatura. Então, o envolvimento foi unânime e todas as duplas decidiram vender coisas que eles mesmos fariam. Cada dupla ficou responsável por um tipo de “*snack*” (lanche). O nosso “*School sale*” fugiu, totalmente, à proposta cultural do “*garage sale*” ou “*yard sale*”, sistema de vendas comum nos Estados Unidos e nas quais apenas produtos usados são comercializados.

### **O processo de escrita**

Esse foi o momento em que os alunos tiveram a oportunidade de rascunhar, receber *feedback*, replanejar, criar novas ideias, caso fosse necessário, editar e publicar. Sendo assim, os alunos escreveram a primeira versão e cada dupla recebeu *feedback*, a partir de uma *checklist* acrescida de outras questões, além daquelas presentes no LD. Tais questões envolveram: 1) Há presença de *slogan*?; 2) O *slogan* anuncia o produto ou expressa uma ideia sobre o que está sendo vendido?; 3) As cores utilizadas na criação do anúncio estão adequadas ou ofuscam a imagem do produto?; 4) O tipo de letra e o tamanho estão adequados?; 5) A linguagem verbal e a linguagem não verbal estão coerentes?

Em seguida, comentários gerais foram feitos para toda a turma, sobre alguns aspectos que mereciam destaque como as características de um *slogan*, a importância da harmonia entre imagem e texto, a escolha lexical, a partir do sentido que eles queriam produzir etc. Dessa forma, os alunos revisaram o texto e escreveram a segunda versão. Depois de editados, os alunos encaminharam os anúncios para os alunos responsáveis pela diagramação do *flyer*.

Após a impressão dos *flyers*, os alunos tiveram a oportunidade de divulgar os seus produtos. Algumas duplas foram de sala em sala e divulgaram o “*school sale*” e distribuíram alguns *flyers* entre os estudantes. Outras duplas fixaram os *flyers* pelos corredores da escola.

Houve uma grande satisfação entre os alunos participantes ao verem seus anúncios nos *flyers* e expostos no ambiente escolar.

### **Pós-Escrita**

O momento após a produção textual pode ser destinado à análise e reflexão do trabalho realizado. Portanto, após a realização do “*school sale*”, analisamos os pontos positivos e negativos da atividade de escrita e a culminância do projeto, como a eficácia de

divulgação, através dos anúncios, o número de pessoas que passaram pelo local da venda dos produtos e o lucro obtido etc.

## DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As interferências e adaptações à proposta inicial do LD propiciaram aos alunos tornarem-se agentes de seus próprios interesses, conforme destaca Bazerman (2006), ao divulgarem seus produtos nos anúncios produzidos. Para o autor, “nossos textos são atos de nossa vontade, motivados pelos nossos desejos e intenções” (BAZERMAN, 2006, p.13). Dessa forma, os textos produzidos, conforme podem ser observados nos quadros 1 e 2 abaixo, demonstram o desenvolvimento da imaginação e criatividade desses alunos produtores de texto. Por questão de espaço, apenas as produções de duas duplas são analisadas neste trabalho.

### QUADRO 1- Anúncio impresso produzido pela dupla A1

1ª. versão	2ª. Versão e edição final
 <p>[Don't eat a hay roll, eat a finger-licking Swiss roll]</p>	 <p>[Eat a finger licking good Swiss Roll] [Cheap and delicious]</p>

**QUADRO 2- Anúncio impresso produzido pela dupla A2**

1ª. versão	2ª. Versão e edição final
 <p data-bbox="225 674 719 775">[In your mouth I want to melt, slowly I'm going streaking you] [ Prepare vários sabores]</p>	 <p data-bbox="751 656 1174 730">[Several flavors] [The tasty ice that melts in your mouth]</p>

A análise dos textos foi realizada a partir da noção de gênero do discurso proposto por Bakhtin (2000), destacando as contribuições da escrita como processo. Sendo assim, tratando-se do conteúdo temático, pode-se observar, na primeira versão da dupla A1, a utilização do humor para escrever o *slogan* do anúncio. Porém, na segunda versão, através do *feedback* colaborativo entre os pares e conferência com a professora, percebeu-se que, talvez, o sentido do conteúdo poderia ser ofensivo. Por esse motivo, na segunda versão, as características do produto foram enfatizadas (Quadro 1). Em relação à produção textual da dupla A2 (Quadro 2), o conteúdo da frase, na primeira versão, juntamente com a linguagem não verbal provoca ambiguidade linguística causando, por isso, outras interpretações apresentadas por outros colegas, durante o processo de *feedback*. Assim, na segunda versão, nota-se a criação de um *slogan* atraente e coerente com a ideia que os alunos queriam transmitir sobre o produto. Além disso, a palavra “geladinho” foi substituída pela palavra “laranjinha”, por ser o termo mais conhecido na comunidade onde estudam. As expressões escritas em português foram revisadas e traduzidas para o inglês.

Em relação ao estilo verbal, a dupla A1 utilizou a forma injuntiva como estratégia de persuasão. Observa-se, também, o uso de adjetivos como forma de sedução. A dupla A2, na primeira versão, escreve o texto em 1ª. pessoa e comete um desvio linguístico, ao tentar utilizar o tempo verbal futuro. Porém, na segunda versão, a dupla utilizou como sujeito a palavra “ice”, como forma de definir o produto e fez uso do presente e, também, optou pelo uso de adjetivo. Portanto, as produções textuais destacadas apresentam características linguísticas comuns aos anúncios impressos.

Quanto à estrutura composicional, todas as versões apresentaram texto e imagem. No entanto, nota-se, na segunda versão, uma seleção mais adequada das imagens, em função da sua consonância com a linguagem verbal. Esses recursos mostram a multimodalidade do gênero, conforme afirma Dionísio (2006).

Para publicar todos os anúncios produzidos pela turma, escolheu-se o gênero *flyer*, que nesse contexto, foi utilizado como suporte. Assim, no quadro abaixo, pode-se visualizar a produção realizada.

### QUADRO 3: *flyer* produzido como suporte dos anúncios

Frente	Verso
	

O gênero *flyer*, parte da esfera publicitária, é, geralmente, utilizado para divulgar atrações, eventos, serviços etc. Por essa razão, esse gênero foi escolhido para a divulgação do evento “*school sale*”.

Ao analisá-lo, nota-se que o conteúdo está adequado aos propósitos estabelecidos, como informar o local, a data e o horário do evento e divulgar os produtos a serem vendidos. Houve apenas um desvio, em relação à forma de mencionar o horário. Tratando-se do estilo verbal, a forma injuntiva é utilizada como estratégia de persuasão (*Come and check! / Save your Money buying here. / Know our products*). A estrutura composicional está adequada ao que se espera de um *flyer*. As imagens são atraentes, o logotipo da instituição e as cores utilizadas não ofuscam o texto verbal. Tudo se coloca em harmonia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que durante o processo de produção textual do anúncio impresso, os alunos produtores de texto tornaram-se conscientes de que escrever adequadamente, dentro de uma determinada prática social, vai além do domínio dos aspectos léxico-sistêmicos da língua-alvo. Durante o processo de levantamento de ideias, planejamento, *feedback*, reescrita do texto e avaliação do que estava sendo escrito, houve busca pelas linguagens verbal e não verbal que atribuíssem aos textos o sentido que eles queriam expressar. Além disso, o *feedback*, indireto e colaborativo, propiciou um novo olhar para o texto, permitindo, aos alunos produtores de texto desenvolverem a criatividade e repensarem o efeito que seus anúncios poderiam provocar em seus prováveis leitores.

Portanto, conclui-se que atividade de escrita desenvolvida, a partir das interferências e adaptações, contribuiu para a compreensão da multimodalidade do gênero anúncio impresso e propiciou aos discentes agir adequadamente, através da linguagem, de acordo com os padrões da esfera de circulação do referido gênero.

Vale dizer ainda, que fica evidente que os professores não devem se ater ao que propõe o livro didático, mas ir além dele, criando e reinventando-o. Afinal, ele é apenas mais um instrumento de trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, A. A. S. Gêneros textuais e produção de textos em inglês. In: Dias, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino de LE**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 35-61.

BAMBIRRA, M. R. **A eficácia de uma abordagem via gêneros textuais no ensino da habilidade de produção escrita em inglês como língua estrangeira para alunos do Ensino Fundamental** – um estudo de caso. Dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2004.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C.. **Gênero, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Editora da PUC, 2003.

CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. Writing. In: CELCE-MURCIA, M.; OLSHTAIN, E. **Discourse and context in language teaching**. Cambridge: Cambridge, 2000. p. 141-163.

CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2006. p.37-55.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 105-116.

DIAS, R. 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.

DIAS, R.; JUCÁ, L.; FARIA, R.. **High Up: ensino médio – Volume 3**. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. *et al.* (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. União da Vitória: Kaygangue, 2006. p.131-144.

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

FERRARINI, M. A.. Written production and evaluation: a challenge for teachers and students. In: GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). **Teaching English in context: contextualizando o ensino de inglês**. Londrina: UEL, 2006. p.67-84.

HEMAIS, B. J. W. Gêneros no livro didático de inglês-LE: revisitando questões. In: Dias, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino de LE**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 237-251.

HEMAIS, B. J. W. Práticas pedagógicas no ensino de inglês: integrando gêneros discursivos e multimodalidade. In: HEMAIS, B. J. W. (Org.). **Gêneros discursivos e multimodalidade: desafios, reflexões e propostas no ensino de inglês**. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2015.

KROLL, B. 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.

LOUSADA, E. G. Elaboração de material didático para o ensino de francês. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R. ; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 81-94.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 19-38.

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

SEOW, A. The writing process and process writing. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

TILIO, R. Os gêneros do discurso e o livro didático de inglês: algumas considerações. In: Dias, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática de ensino de LE**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012. p. 205-236.

WHITE, R; ARNDT, V. **Process writing**. Hong Kong: Longman, 1991.

## A AUTORA

**Adriana Aparecida Souza Aguiar** é graduada em Letras – Português/Inglês, mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG e professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico. Interessada em temas que envolvem a colaboração no processo de produção textual, elaboração de materiais didáticos, novas tecnologias no processo de ensino e aprendizagem de línguas etc.

**E mail:** adaguiar@gmail.com