

Jamylle Rebouças Ouverney-King  
José Moacir Soares da Costa Filho  
(ORGANIZADORES)

# REFLEXÕES DIDÁTICAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ATUALIDADE



Betânia Passos Medrado  
Claudiane Costa Aguiar  
Fábio Alexandre Silva Bezerra  
Fabrícia Eugênia Gomes de Andrade

Lucélia Ramos Alcântar  
Maria Theresa Rangel  
Maria Verônica A. da Silveira Edmundson

REFLEXÕES DIDÁTICAS SOBRE O  
**ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**  
NA ATUALIDADE

ORGANIZADORES

Jamylle Rebouças Ouverney-King  
José Moacir Soares da Costa Filho

 editora **IFPB**

JOÃO PESSOA, 2015

As informações contidas neste livro são de inteira responsabilidade dos autores.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *Campus* João Pessoa

---

R332 Reflexões didáticas sobre o ensino da língua estrangeira na  
atualidade / organizadores Jamylle Rebouças Ouverney-King e  
José Moacir Soares da Costa Filho. – João Pessoa: IFPB, 2015.  
161 p. : il.

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-63406-58-3

1. Ensino da língua estrangeira. 2. Língua inglesa. 3. Processo de ensino-aprendizagem. 4. Didática do ensino. I. Ouverney-King, Jamylle Rebouças (Org.). II. Costa Filho, José Moacir Soares da (Org.). III. Título.

---

CDU 811.111:37.091.3

Agradecemos ao IFPB e à Revista PRINCIPIA pela oportunidade de publicação, e ao professor Neilson Alves de Medeiros pela revisão tão atenciosa e em tão curto período de tempo.

Copyright © 2015 por Janylle Rebouças Ouverney-King.

**PRESIDENTE DA REPÚBLICA**

Dilma Rousseff

**MINISTRO DA EDUCAÇÃO**

Cid Gomes

**SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Marcelo Machado Feres

**REITOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA  
PARAÍBA**

Cícero Nicácio do Nascimento Lopes

**PRÓ-REITOR DE ENSINO**

Mary Roberta Meira Marinho

**PRÓ-REITORA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**

Francilda Araújo Inácio

**PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO**

Vânia Maria de Medeiros

**PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO**

Antônio Carlos Gomes Varela

**PRÓ-REITOR DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL E INTERIORIZAÇÃO**

Ricardo Lima e Silva

**DOCUMENTAÇÃO**

Taize Araújo da Silva

**REVISÃO**

Neilson Alves de Medeiros

**CAPA**

Brian Jay Ouverney-King

**DIAGRAMAÇÃO**

Adino Bandeira

**IMPRESSÃO**

Gráfica São Mateus

# SUMÁRIO

	<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1</b>	<b>Desenho animado na educação infantil: possibilidades de aprendizado de língua inglesa em "Dora, a aventureira"</b> <i>José Moacir Soares da Costa Filho .....</i>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>Comerciais televisivos de cerveja em sala de aula: intersecções disciplinares na promoção do posicionamento crítico-reflexivo</b> <i>Jamylle Rebouças Ouverney-King .....</i>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>Da relação entre as concepções e diretrizes para o ensino técnico profissionalizante e o ensino de inglês nessa realidade</b> <i>Fabírcia Eugênia Gomes de Andrade</i> <i>Lucélia Ramos Alcântara .....</i>	<b>53</b>
<b>4</b>	<b>Multiletramentos na sala de aula de língua estrangeira</b> <i>Fábio Alexandre Silva Bezerra .....</i>	<b>71</b>

<b>5</b>	<b>Concepções de professores de uma 'classe que funciona'</b>	
	<i>Maria Theresa Targino de Araújo Rangel .....</i>	91
<b>6</b>	<b>Utilizando o gênero textual:</b> popularização da ciência em aulas de inglês para fins específicos	
	<i>Maria Verônica Andrade da Silveira Edmundson .....</i>	113
<b>7</b>	<b>Um modelo didático para ensino de inglês na EJA: transitando entre as (im)possibilidades de acesso ao conhecimento</b>	
	<i>Betânia Passos Medrado Claudiane Costa Aguiar .....</i>	133

# Apresentação

O volume reúne sete capítulos que trazem possibilidades e experiências de sala de aula no universo do ensino da língua estrangeira. Somos todos professores focados em aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Para tanto, nos posicionamos criticamente e investigamos a cada dia nossas ações didáticas. Em meio as reflexões, fazemos e refazemos propostas de atividades, analisamos e sugerimos novas abordagens para que @ alun@ se aproxime e participe interativamente deste processo de engrandecimento cognitivo.

Em “Desenho animado na educação infantil: possibilidades de aprendizado de língua inglesa em ‘Dora, a aventureira’”, Moacir Costa faz um passeio pelas possibilidades que as novas tecnologias midiáticas vem proporcionando aos telespectadores enquanto ferramentas contemporâneas que auxiliam o viés ensino-aprendizagem tanto em espaços domésticos, com a presença dos responsáveis ou cuidadores, quanto em espaços escolares, nos quais desenhos de animação são

utilizados para atingir grande público de pequenos telespectadores. Seu foco de análise é o desenho do canal Nickelodeon “Dora, a aventureira”, através de um episódio o autor expressa algumas possibilidades de ensino de Língua Inglesa que a animação permite ao público de faixa etária de 4 anos. E nos perguntamos: por que não dos adultos que não tiveram essa oportunidade também de roubar um pouco desse aprendizado?

Em “Comerciais televisivos de cerveja em sala de aula: interseções disciplinares na promoção do posicionamento crítico-reflexivo”, Janylle Ouverney-King traz um recorte de sua dissertação de Mestrado, iniciando o texto com um breve panorama sobre o sistema educacional brasileiro no que se refere ao ensino de língua estrangeira. Em seguida, a autora apresenta, com base em teorias da Gramática Visual, as possibilidades de inserção de comerciais televisivos de cerveja como material de análise, ensino e aprendizagem na sala de aula de língua estrangeira. No capítulo, ela ainda aborda questões sobre a representação feminina nesses comerciais, o que oferece aos professores a possibilidade de ampliar horizontes realizando, conforme seu interesse e foco de planejamento, um trabalho interdisciplinar.

Em “Da relação entre as concepções e diretrizes para o ensino técnico profissionalizante e o ensino de inglês nessa realidade”, Fabrícia Andrade e Lucélia Alcântara relatam uma experiência didática referente à abordagem adotada para o ensino de língua Inglesa no campus Salvador do IFBA. Na ocasião, ambas integraram um grupo de professores que optou por adotar a abordagem comunicativa, integrando as habilidades de fala, de audição, de escrita e de leitura, em detrimento do

ensino de Inglês com foco na leitura apenas. Para situar a discussão, as autoras recorrem aos documentos que direcionam não só o ensino de língua estrangeira, mas também a textos que explicam o que se espera do ensino que integra o nível médio ao profissionalizante, proposta adotada pelos institutos federais de educação.

Em “Multiletramentos na sala de aula de língua estrangeira”, Fábio Bezerra discute a presença da linguagem não verbal nos contextos sociais nos quais nossa sociedade contemporânea está inserida. Para tanto, é exposta e exemplificada no capítulo a teoria da Gramática Visual de Gunther Kress e Theo van Leeuwen, servindo esta exposição como ponto de partida para a sugestão de abordagens didáticas com base nos multiletramentos presentes na sala de aula de língua estrangeira, promovendo o posicionamento crítico-reflexivo durante os processos de ensino e aprendizagem.

Em “Concepções de professores de uma ‘classe que funciona’”, a autora tem como foco a discussão de aulas de língua inglesa que deram “certo” no que se refere ao cumprimento do planejamento e envolvimento dos alunos. Para tanto, Maria Theresa parte de uma entrevista realizada com dois professores de língua inglesa do IFPB, em que questiona os educadores tanto sobre as aulas que funcionaram quanto sobre ocasiões em que a proposta de ensino não obteve êxito. Por fim, ela discute, com base em teorias sobre a atuação docente, hipóteses que justifiquem não só as “falhas”, mas, principalmente, os aspectos que permitiram que a aula desse certo. O capítulo, sem dúvidas, permite uma pausa para reflexão sobre planejamento, execução e concretização de objetivos didáticos.

Em “Utilizando o gênero textual popularização da ciência em aulas de inglês para fins específicos”, Verônica Edmundson relata uma experiência em aulas de língua inglesa focalizando a leitura embasada na teoria dos gêneros textuais. Ela toma como referencial teórico a noção de gênero discursivo de Bakhtin (2006 [1979]), Schneuwly & Dolz (2004), Marcuschi (2006, 2008), Bronckart (1999, 2006), entre outros. A pesquisa de Verônica aponta que a leitura de gêneros que popularizam a ciência motiva os alunos a lerem o artigo científico e ajuda na produção do resumo acadêmico. Ela mostra através de uma experiência didática como o gênero textual popularização da ciência é importante, não apenas para aquisição de novos conhecimentos, mas também para promoção de mudanças de atitudes.

Em “Um modelo didático para ensino de inglês na EJA: transitando entre as (im)possibilidades de acesso ao conhecimento”, Betânia Medrado e Claudiane Aguiar trazem a experiência do ensino de língua inglesa com Jovens Adultos como foco central da discussão, mostrando a importância da Sequência Didática no ensino de língua estrangeira e enfatizando a relevância da progressividade e da sistematização na sala de aula. A seguir elas ilustram, através dos registros escritos de uma aluna sobre seu perfil pessoal, a evolução da aprendizagem da língua estrangeira, além, é claro, de apontarem como é realizada a organização textual e linguística embtidas no processo de produção e cognição do contato entre língua materna e língua estrangeira. Através da produção escrita de Fátima, percebemos dificuldades e outras nuances importantes e inerentes aos processos de ensino e aprendizagem.

Esperamos que a leitura do volume possa incentivar reflexões sobre nossas práticas diárias como professores, de modo a aprimorar nossos conhecimentos e ações docentes.

*Jamylle Rebouças Ouverney-King*

*José Moacir Soares da Costa Filho*



# 1

**Desenho animado na  
educação infantil:**  
possibilidades de aprendizado de  
língua inglesa em "Dora, a aventureira"

*José Moacir Soares da Costa Filho*

## **Considerações iniciais**

Nos últimos anos, o avanço tecnológico tem possibilitado a criação de produtos midiáticos cada vez mais sofisticados. À medida que novos produtos são velozmente criados, o acesso aos mais variados recursos digitais é facilitado e objetos como a televisão tornam-se presentes em nosso cotidiano, a despeito de classe social, gênero ou faixa-etária.

Chong (2008) afirma que na virada do milênio o uso de recursos digitais tornou-se acessível e forte, as produções atuais, em especial as animações, apresentam elementos inovadores alcançados através da combinação dos elementos tradicionalmente presentes em sua composição com outros recursos, como design gráfico, música e um sofisticado uso de cores.

Nesse sentido, quando pensamos nos programas para o público infantil como um exemplo de produção televisiva influente nos dias atuais, percebemos que as crianças são afetadas pela disseminação da mídia desde os primeiros anos de vida e, na medida em que crescem, passam a ser vistas como telespectadores em potencial.

Dentre os produtos advindos dessa “revolução” tecnológica, estão diversos desenhos animados cuidadosamente estruturados no intuito de atingir o público infantil, de tal forma que as crianças se

constituam como telespectadores que interagem com as animações (COSTA FILHO, 2011). Esses produtos modificam a forma como a criança vê e assiste à televisão. Considero o “ver” como um conjunto de expectativas e possibilidades envolvidas no ato de assistir à televisão. Nesse conjunto, tomando a criança como a telespectadora da mídia a ser discutida no presente capítulo, inserem-se outros contextos como o brincar, o entreter-se, e, como a ação condutora desta discussão, o aprender. As possibilidades criadas pelos desenhos, que nomeio interativos, (COSTA FILHO, 2011) devem-se ao fato de que, por se tornar presente na vida diária, a televisão passa a exercer papéis que vão desde o simples entretenimento ao uso da mídia como uma forma de adquirir conhecimento.

A interação que se constitui entre criança e objeto de mídia é construída através de um processo ativo que envolve dois fatores. O primeiro fator parte da televisão para a criança-telespectadora e diz respeito a aspectos que compõem a atração televisiva, dentre os quais podemos destacar a trilha sonora, as mudanças visuais ocorridas na cena, os efeitos sonoros e a estimulação física (movimentos de personagens e mudanças de foco, por exemplo). Já o segundo fator, parte da criança em direção à televisão, pois ocorre quando a criança aprende a controlar a própria atenção em relação ao que acontece na televisão e faz sentido para elas (GUNTER & MCALEER, 1997).

Tendo os desenhos animados interativos como objetos midiáticos privilegiados do ponto de vista do que oferecem para seu público telespectador, discuto como o desenho animado "Dora, a aventureira", ao constituir potencial interação entre criança e animação, pode

representar uma possibilidade de aprendizado de língua inglesa para crianças entre três e seis anos de idade. A seguir, apresento, portanto, uma breve exposição sobre o ensino de língua estrangeira para a idade pré-escolar, e, em seguida, ilustro, através de exemplos, alguns pontos do desenho animado que correspondem à possibilidade destacada. Para os exemplos, utilizarei o episódio "A casa da árvore" (2013). Devo reforçar que as imagens utilizadas como ilustrações correspondem a recortes dos vídeos do desenho animado que foram acessados através do youtube.

### **Língua inglesa para a educação infantil**

Antes de discutir como as crianças da educação infantil se relacionam com a língua inglesa, é preciso situar estes primeiros anos de vida escolar. A educação infantil, ou pré-escola, está atrelada aos anos iniciais em que a criança frequenta ambientes de aprendizagem, ultrapassando a função de educar, recebendo, como mostra Bujes (2001), o papel de cuidar da criança.

Por muito tempo, a educação da criança configurava-se como responsabilidade exclusiva dos familiares e acontecia dentro dos espaços do próprio lar da criança (BUJES, 2001). Na atualidade, porém, muitas crianças começam a frequentar a pré-escola desde os três anos de idade, ou até antes. Em creches ou em escolas que são popularmente conhecidas como “maternalzinho”, as crianças começam a ter contato com colegas da mesma idade e com atividades lúdicas, explorando basicamente a pintura, o desenho e as brincadeiras.

Para que este primeiro contato da criança com os ambientes formais de aprendizagem não seja em vão, há

no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) algumas diretrizes que se põem como norte para os educadores infantis. Um dos pontos principais deste documento reflete-se na forma como os conteúdos devem ser abordados, de modo a explorar os diversos eixos de trabalho, garantindo a aprendizagem contextualizada e interdisciplinar. Segundo o documento citado

os conteúdos são apresentados nos diversos eixos de trabalho, organizados por blocos. [...] Os conteúdos são compreendidos, aqui, como instrumentos para analisar a realidade, não se constituindo um fim em si mesmos. Para que as crianças possam compreender a realidade na sua complexidade e enriquecer sua percepção sobre ela, os conteúdos devem ser trabalhados de forma integrada, relacionados entre si. Essa integração possibilita que a realidade seja analisada por diferentes aspectos, sem fragmentá-la (BRASIL, 1998, p. 53-54).

Desse modo, é evidente a preocupação não só com a interdisciplinaridade, mas também, e com mesmo patamar de importância, com a contextualização do que é transmitido para as crianças. Para o desenvolvimento da linguagem, portanto, não pode ser diferente e, como reitera o documento, este desenvolvimento vai acontecer através de processos interativos nos quais a criança entra em contato com a língua em contextos variados, o que nos leva a enxergar, dentre eles, o contexto de assistir televisão.

Sobre, mais especificamente, o contato com a língua estrangeira, vemos que desde cedo os ambientes de aprendizagem dedicam-se a explorar o ensino da

língua inglesa, fazendo com que muitas crianças, antes mesmo de serem alfabetizadas em sua língua materna, já comecem a ter contato com o idioma estrangeiro; isto, pois, estas crianças estão inseridas em um contexto fortemente afetado pela globalização.

Nesse contexto, as atividades a serem desenvolvidas tendem a obedecer dois critérios que, neste capítulo, destaco como básicos: a ludicidade e a simplicidade. A ludicidade manifesta-se através das escolhas referentes às atividades realizadas com vistas ao aprendizado da língua estrangeira em questão, pois, às crianças-aprendizes o Inglês é geralmente apresentado através de ações como brincar, colorir, desenhar, cantar, etc. Já a simplicidade deve-se, principalmente, ao fato de que as crianças ainda não detêm a habilidade de escrita em língua materna, restringindo o ensino de língua estrangeira à repetição de palavras e pequenas frases, bem como à associação de palavras curtas a suas respectivas ilustrações. Desse modo, o conhecimento linguístico compartilhado diz respeito a cores, numerais, animais e, no caso de frases, cumprimentos básicos, como, por exemplo, “muito obrigado”, “bom dia”, “olá!”, etc..

Dalateze e Costa (2012) defendem o ensino de língua inglesa para crianças desde a educação infantil, justificando que, nesta idade, elas encontram-se num período muito propício para o aprendizado de uma segunda língua tanto porque estão em contato constante com o professor e com os colegas, quanto pelo fato de que a assimilação ocorre de modo rápido e baseado, predominantemente, na intuição. Esse pensamento é consonante com o que é exposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (1998), que conferem ao aprendizado de língua estrangeira a função de expandir a

capacidade crítica e os conhecimentos do aprendiz. Logo, levar o ensino de uma língua estrangeira para os anos iniciais da vida escolar da criança parece possibilitar, desde muito cedo, a expansão realçada pelos PCN.

Como não tenho por objetivo me ater às discussões que regem o ensino de língua estrangeira nas séries da pré-escola, passarei, portanto, às discussões referentes ao desenho animado e às possibilidades de aprendizado de língua inglesa oriundas do mesmo.

### **"Dora, a aventureira": constituição e possibilidades**

O desenho animado de origem norte-americana, "Dora, a aventureira", tem como título original "Dora, The Explorer", e teve sua estreia nos Estados Unidos no final da década de 1990, estabelecendo-se como programa regular no início dos anos 2000. No Brasil, a série atualmente exibida pela TV Cultura, foi transmitida inicialmente pelo canal pago Nickelodeon, que também é responsável pela exibição em seu país de origem. Algumas coletâneas em DVD foram lançadas no Brasil, fato muito importante para a disseminação do desenho.

A animação tem como protagonista uma menina de sete anos de idade, a Dora. Durante os episódios, ela aparece na companhia de Botas, um macaco que assume o papel de amigo da protagonista e que, seguindo as características do antropomorfismo (VASSÃO, 2006), em que características humanas, como a fala, são conferidas a outros seres que não detêm tais habilidades. O antropomorfismo, nos desenhos animados, aproxima a estrutura da animação à ludicidade, um dos elementos através dos quais o gosto da criança pelo produto midiático pode se estabelecer. A ludicidade, desse modo,

influencia o grau de envolvimento da criança com o desenho animado, o que, segundo Santos Filho (2008), é um fator determinante na relação criança e animação, já que a influência que a televisão exerce sobre o telespectador está diretamente associada ao envolvimento, deste telespectador, com o produto fornecido pela televisão, ou seja, quando mais facilmente a estrutura da animação seduzir o telespectador, maior será o sucesso do desenho no que diz respeito a cativar seu público.

O enredo básico gira em torno das aventuras dos personagens em uma área de floresta com muita paisagem natural. Em cada aventura, através da mediação da protagonista e do macaco Botas, o telespectador é convidado a fazer parte do episódio. Para tanto, é guardado, na forma de uma breve pausa, o turno para que os telespectadores possam responder às questões lançadas dentro do desenho animado.

**Figura 1.** Dora



**Figura 2.** Dora e Botas



Além da possibilidade de interação, o grande destaque do desenho animado é o fato de que ele auxilia o aprendizado de algumas palavras e de pequenas frases em língua inglesa. Desde a abertura dos episódios da animação, estão presentes enunciados em Inglês. Com a expressão *Let's go!*, Dora convida não só seus amigos da

animação, mas também os seus telespectadores a fazer parte da animação.

Outro exemplo de utilização de sentença em Inglês muito frequente no desenho pode ser ilustrado com o início do episódio "A casa da árvore", que começa com Dora tentando encontrar seu amigo Botas, que está escondido na árvore. A menina, então, pede ajuda aos telespectadores. Destaco abaixo o fragmento do desenho animado, trazendo a transcrição verbal e a figura correspondente à cena. Cada turno de fala aparece numerado numa sequência que se segue ao longo deste trabalho.

### **Exemplo 1**

---

**1 Dora:** Oi, eu sou Dora e estou procurando o meu amigo Botas, o macaco. Você está vendo o Botas?

|| Pausa com 03 segundos de duração, neste intervalo, o Botas aparece na árvore ||

**2 Dora:** Onde? Na árvore?

|| Dora enxerga o Botas ||

**3 Dora:** Olha ele ali! *Thank you!* Obrigada!

---

**Figura 3.** Dora encontra Botas



O fragmento destacado no exemplo 1 mostra o formato usual no qual sentenças básicas surgem no desenho animado "Dora, a aventureira". Ou seja, o uso da expressão em língua estrangeira ocorre dentro de um contexto claramente delineado para o telespectador, permitindo que este utilize as pistas fornecidas pela situação para compreender o sentido da expressão em língua estrangeira trazida para a animação. No exemplo, por se tratar de um contexto em que a Dora havia pedido a ajuda, o agradecimento destacado em Inglês (turno 3) Ainda há a imediata tradução que a personagem Dora oferece aos telespectadores. Esse fato faz com que a animação constitua-se como uma animação bilíngue.

Outro momento no episódio "A casa da árvore" em que a língua inglesa é inserida é quando da chegada do Tico, personagem importante na narrativa, que se comunica apenas em Inglês. No episódio, o Tico pede a ajuda da Dora, que, por sua vez, recorre aos telespectadores, para encontrar seus balões escondidos

pelo personagem Raposo. Após encontrarem os balões, Dora e Botas aparecem segurando os balões e a protagonista promove a interação destacada a seguir:

## **Exemplo 2**

---

**4 Tico:** *There are five ballons!*

**5 Dora:** Isso mesmo! Deveria haver cinco balões. Vamos contar em Inglês com o Tico para ver se achamos os cinco balões. Repita comigo.

**6 Dora, Botas e Tico:** *One, two, three, four, five.*

|| Os três personagens contam juntos, com uma pausa de 02 segundos entre cada número ||

**7 Dora:** Nós achamos os cinco balões?

|| Pausa de 03 segundos ||

**8 Dora:** Sim!

**9 Tico:** *Thank you!*

**10 Dora e Botas:** *You're welcome!*

**11 Dora:** É, obrigada por nos ajudar! Agora vamos dar os cinco balões ao Tico. Conte com a gente!

**12 Dora, Botas e Tico:** *One, two, three, four, five.*

|| Os três personagens contam juntos novamente, porém sem pausas, e entregam os balões ao Tico ||

**13 Tico:** *Thank you, thank you, thank you!*

**14 Dora e Botas:** *You're welcome!*

---

**Figura 4.** Dora e Botas contando os balões



**Figura 5.** Dora e Botas entregam os balões ao Tico



No exemplo 2, há três usos da língua inglesa diferentes. O primeiro deles aparece no turno 4, em que o Tico explica para a Dora quantos balões ele tinha antes de serem escondidos. Nesse caso, a sentença utilizada fornece uma informação que será chave para o desenrolar da situação retratada.

A língua inglesa volta a ser utilizada para a contagem dos balões, o que ocorre tanto no turno 6 quanto no turno 12. Em ambos os turnos, o tópico linguístico a ser transmitido diz respeito ao conhecimento dos primeiros números em língua inglesa, um conteúdo comumente explorado e de fácil contextualização em se tratando de aprendizes da educação infantil. Quanto à contextualização especificamente construída no desenho, duas informações são importantes: a de que o Tico só se comunica em Inglês e que, portanto, para que ele acompanhe a contagem, é indispensável contar em língua inglesa; e o convite da Dora para contar e verificar se o número de balões está correto.

Apesar de destacarem o mesmo tópico, os turnos 6 e 12 apresentam apenas uma diferença notável. Em 6, os números são contados com a pausa, provavelmente guardada para que os telespectadores possam repetir a informação vinda do desenho. Já em 12, por ser a segunda contagem, já não há pausas, direcionando o telespectador que esteja em interação a contar junto com os personagens. Esse formato trazido pelos turnos 6 e 12 reflete claramente uma possibilidade para trabalho da habilidade auditiva das crianças, em que primeiro o dado é fornecido para repetição e, posteriormente, os aprendizes devem contar juntos. Estabelecendo um paralelo com o que ocorre em uma sala de aula, o primeiro momento apresenta o vocabulário e permite que

o aprendiz faça suas primeiras produções do que está sendo exposto; e, o segundo momento corresponde à prática do vocabulário aprendido, de modo a permitir que o professor verifique a compreensão das crianças.

Para concluir as observações sobre o exemplo 2, nos turnos 9 e 10, 13 e 14, as expressões de agradecimento reaparecem no desenho trazendo uma informação nova. Ou seja, nos turnos 9 e 13 a expressão *thank you* já é um dado conhecido, pois como se pode ver no exemplo 1 (turno 3), esta mesma expressão já tinha sido transmitida ao público, enquanto nos turnos 10 e 14, a réplica *your're welcome* é trazida ao contexto do episódio.

### **Considerações finais**

A constituição do desenho animado "Dora, a aventureira" revela que, de fato, os desenhos animados que têm surgido e que habitam a rotina das crianças da contemporaneidade são formas modificadas dos desenhos que circulavam na mídia até a década de 1990.

Essa mudança de formato justifica-se pela transformação do público telespectador, que é, atualmente, afetado diretamente pela evolução da tecnologia. Logo, os desenhos oferecem material capaz de competir com as demais ferramentas tecnológicas a que as crianças têm acesso e, desse modo, atrair os pequenos para frente da televisão.

A estrutura interativa característica de "Dora, a aventureira" (mas que não é recurso único deste desenho, sendo outros exemplos, as animações "Pocoyo" e "As pistas de Blue") é um dos artifícios a que os produtores

têm recorrido para tornar a animação interessante e constitutiva da vida da criança, além de instrucional.

Reconhecer a mudança das produções de animação, bem como o poder que tais produções podem exercer sobre seus telespectadores, constitui o primeiro passo para que o recurso midiático possa ser explorado de forma inteligente e proveitosa, gerando formas aprendizado diversificadas, lúdicas e dinâmicas. Isso não só por parte dos professores, se pensarmos no contexto de sala de aula, mas também em casa, pelos pais ou cuidadores, o que desmitifica a noção de que as produções televisivas não acrescentam à formação da criança, pelo menos no que se refere ao tipo de desenho animado destacada neste capítulo.

Retomando a discussão a respeito de "Dora, a aventureira", o que percebo é constituição deste desenho como material com possibilidades didáticas muito interessantes para o ensino da língua inglesa para crianças. Principalmente para aquelas que ainda não foram alfabetizadas e que, portanto, devem ter sua experiência com o aprendizado em uma língua estrangeira mais direcionado a tarefas simples, com foco especial na aquisição de vocabulário básico em tópicos cuidadosamente delimitados, pois a animação norte-americana exposta baseia-se na aprendizagem lúdica e contextualizada.

Dessa forma, fomento da ideia de que o desenho animado pode e deve ser levado à sala de aula com propósitos educativos e, no caso de "Dora, a aventureira", com propósitos que ultrapassam o linguístico, podendo atingir um panorama interdisciplinar, com a utilização de questões da Matemática, das Ciências Naturais e dos Estudos Sociais, por exemplo.

Do ponto de vista linguístico, com foco na aprendizagem de língua inglesa, que é o ponto central da discussão proposta, o desenho animado oferece possibilidades de aprendizado conjunto, como em dois momentos retratados nos exemplos expostos no capítulo. O primeiro deles é quando os personagens e telespectadores aprendem a contar juntos. Já o segundo, concretiza-se através da exposição inicial de expressões como *thank you* e *you're welcome*, quando as crianças, expostas ao dado linguístico, identificam o significado dessas expressões por meio de inferência contextual e com base na posterior tradução oferecido dentro do desenho animado. Além disso, as habilidades de audição e de fala podem ser amplamente exploradas através do material didático que a animação constitui, pois conta não só com a repetição, mas também com o uso contextualizado das expressões trazidas para a cena, o que desperta a curiosidade e a capacidade que a criança tem de associar o que vê ao que vivencia em suas experiências cotidianas.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Secretaria de Educação Fundamental. vol. 1. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero?. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (org.). Educação infantil: pra que te quero?. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHONG, A. Basics Animation 02: Digital Animation. Lausanne, Suíça: AVA Publishing SA, 2008.

COSTA FILHO, J. M. S. da. “Olá, Pocoyo!”: A constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

DALATEZE, C. C.; COSTA, G. M. T. da. A língua Inglesa na educação infantil. In: Revista de Educação do IDEAU. vol. 7. Jan/Jun, 2012.

GUNTER, B.; MCALEER, J. Children and television. 2 ed. London: Routledge, 1997.

SANTOS FILHO, A. S. dos. Desenho animado como habitus estético-televisual. In: 1º Congresso Internacional em Estudos da Criança – Infâncias Possíveis, Mundos Reais. Braga: Instituto de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 2008.

VASSÃO, C. A. Elementos iniciais para o antropomorfismo do projeto e do design. In: GARCIA, Wilton. (Org.) Corpo e subjetividade. São Paulo: Nojosa, 2006.



# 2

## **Comerciais televisivos de cerveja em sala de aula:**

intersecções disciplinares na promoção  
do posicionamento crítico-reflexivo

*Jamylle Rebouças Ouverney-King*

## **Considerações iniciais**

O presente capítulo é fruto da adaptação da minha dissertação de mestrado (OUVERNEY, 2009) na qual analiso os componentes verbais e não verbais e suas associações às representações femininas em comerciais de cerveja à luz da análise crítico-discursiva proveniente da corrente inglesa. Uma proposta transcultural já que leva em consideração comerciais televisivos brasileiros e estadunidenses.

Aqui discuto as possibilidades de abordagens teórico-metodológicas e práticas sobre a utilização de comerciais de cerveja em meio ao campo de ensino e aprendizagem. Por versarem sobre temas diversos, os comerciais possibilitam aproximações dos estudos sociais de forma transversal e interdisciplinar quando pensamos no ambiente da sala de aula.

Início meu percurso explanando brevemente acerca das mudanças no sistema social brasileiro educativo; em seguida, exponho sobre os princípios que regem as propagandas e a linguagem da propaganda; posteriormente, traço um panorama dos estudos das relações de gênero e como estes podem ser associados a uma postura crítica acerca do papel feminino culturalmente representado via comerciais; ao fim, ofereço algumas possibilidades de abordagem para comerciais de cerveja que têm no centro a figura

feminina como fonte interseccional de debates crítico-reflexivos e que podem promover no corpo discente posturas menos estereotipadoras ou essencialistas acerca da representação feminina na sociedade contemporânea.

### **Sobre o Sistema Educacional Brasileiro**

O sistema educacional Brasileiro sofreu, a partir do século XX, uma série de transformações no que concerne uma modernização na integração entre indivíduo e sociedade. No princípio, a instituição do ensino, de um modo geral, tinha, na figura do professor, mestre ou tutor, o conceito de detentor exclusivo do conhecimento, fazendo com que a aprendizagem tivesse um percurso unilateral: do professor para o aluno.

Em meio a esta abordagem, deveras conservadora para os nossos dias, não haveria, teoricamente, a possibilidade de troca de conhecimento entre professor e aluno, uma vez que o aluno, em hipótese alguma, estaria apto a ensinar seu professor.

Contudo, segundo Lombardi e Goergen (2005), durante as décadas de 1970 e 1980 ocorreu no país uma reavaliação do sistema educacional e, a partir dos dados recolhidos sobre esta avaliação, novas metas foram traçadas buscando solucionar problemas frequentes no sistema brasileiro de ensino público: a repetência e a evasão escolar.

As décadas de 70 e 80 também foram marcadas por uma grande remodelação nas políticas entre países. Foi nesta época que o mundo foi apresentado ao fenômeno mundial da comunicação: a segunda onda da globalização. Com o advento da globalização, fez-se necessário também promover a troca de conhecimento,

não somente entre estados dentro de um país, mas também entre países e diferentes sociedades e culturas mundiais.

Assim, esta reforma no sistema brasileiro de ensino e aprendizagem viria para fomentar e flexibilizar, além de uniformizar, em todo o território nacional, as práticas curriculares, quer seja no sistema público ou privado de ensino. Reforma esta que abriu as portas do sistema educacional brasileiro para o mundo e deu origem a um novo modelo de educação que resultou na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs tomam por base a escola como o ambiente que tem como preceito fundamental a transformação do aprendiz em cidadão. Mas como ocorre o desenvolvimento dos PCNs no sistema educacional brasileiro? Através da chamada abordagem transversal. Esta, por sua vez, promove a inserção de temas relevantes para a formação do indivíduo enquanto ser crítico da sociedade em que vive, abordando assuntos como: educação sexual, educação ética, meio ambiente, os cuidados que o ser humano deve ter para conservá-lo (LOMBARDI & GOERGEN, 2005), e, mais recentemente, temas que tratam da diversidade cultural e dos povos.

Podemos definir a transversalidade (BRASIL, 1997) como sendo uma abordagem que pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais com as questões envolvidas e trazidas pelos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia e o contato intelectual com tais valores.

A proposta dos PCNs não é centrada somente na promoção desses temas em sala de aula com debates isolados. Pelo contrário, os PCNs propõem a quebra da barreira entre as disciplinas escolares como Geografia, Matemática, História, Física, Língua Estrangeira, Química e Ética, dentre outras, para que haja interdisciplinaridade entre elas, uma troca de experiências por intermédio de professores das disciplinas de áreas humanas e exatas, sociais e científicas. Desta forma, são construídas pontes no âmbito de tais disciplinas tornando o ensino e a aprendizagem mais interagente.

Faz-se mister o destaque dado por Maria Cecília Minayo (2010) sobre a perspectiva interdisciplinar, ao concebê-la como a mescla de múltiplas disciplinas objetivando o estudo de um problema ou um tema complexo em que apenas uma área disciplinar não daria conta. Minayo esclarece que a interdisciplinaridade nas ciências humanas permeia todo o processo de pesquisa, desde a concepção e escolha do objeto, seleção de pressupostos teóricos, metodológicos e discussão dos mesmos, que culmina na aplicação dos mesmos na parte analítica da pesquisa.

A autora torna claro que a interdisciplinaridade não é um método ou uma teoria, mas uma abordagem para analisar e ou pesquisar os fenômenos sociais. Pode ser usada visando a potencializar visões acerca dos sujeitos sem estar atada aos conhecimentos fechados apenas nas áreas disciplinares e que, de um modo geral, são estanques.

Quando associada aos estudos sociais e transversais, a interdisciplinaridade, enquanto abordagem contemporânea, também abre portas para a troca de

conhecimento no convívio de professores e alunos, fazendo com que o processo de ensino e aprendizagem torne-se bi/multilateral, isto é, entre professores e alunos, (professores  $\leftrightarrow$  alunos), o que, conseqüentemente, conduz a aula a um caminho mais aprazível e profícuo.

Destarte, deposita-se no professor a tarefa de promover uma aula centrada nos temas já elencados buscando facilitar a formação do aluno enquanto cidadão. Mas como fazê-lo? Onde obter material? São várias as formas de abordagem para tratar assuntos que dizem respeito à ética, sociedade, dentre entre outros temas associados aos temas transversais e que são trazidos no ambiente da sala de aula de maneira interdisciplinar.

O professor tem ao seu alcance desde a apresentação de textos, por exemplo, passando por artigos jornalísticos ou discursos políticos, que servirão de bases para debates em sala de aula, até a apresentação de recursos midiáticos, a saber: propagandas de revistas, jornais, outdoors e propagandas televisivas.

Sobre a propaganda (OUVERNEY, 2009) esclareço que esta compreende uma parte pujante da vivência sociocultural no mundo contemporâneo e promover julgamentos é também assumir uma postura crítica quanto a sociedade e o meio sociocultural em que estamos inseridos.

Estamos acostumados ao propósito primeiro das propagandas: a venda de produtos. Não obstante, outros artifícios estão embebidos no meio propagandístico que vai além do anúncio voltado para o comércio como a propagação de informação, a ciência de fatos ou eventos. Nesse sentido, as propagandas servem ao meio educacional enquanto terrenos propícios para as críticas e ciências sobre as manifestações comportamentais e

culturais da atualidade, além de serem concebidas como materiais autênticos e atualizados no ensino, por exemplo, de línguas.

Tomemos as propagandas televisivas, como potencial cenário para uma abordagem transversal e interdisciplinar no ensino de línguas, vernáculas ou estrangeiras. As propagandas têm, muitas vezes, uma forma variada de utilizar a linguagem, já que fazem uso de metáforas, hipérboles, recursos linguísticos de troca de turnos entre falantes, e o fazem através de uma linguagem lúdica, o que, por sua vez, também representa um recurso que desperta a atenção do aluno. E por que não de todos que assistem propagandas? Afinal, muitas vezes nos pegamos de frente à telinha de um computador, tablet, smartphone e televisão prontos para assistir a nossos comerciais favoritos, pois eles nos transferem para universos paralelos de diversão e fantasia ou até mesmo sátiras.

Quando falamos no papel de representação da linguagem podemos dizer que ela é um meio de representar um objetivo a ser atingido quando se trata da linguagem da propaganda. Tal representação pode ser alçada não só através da linguagem verbal como também da linguagem não verbal (OUVERNEY, 2005). O telespectador é o alvo desta linguagem propagandística e é o telespectador que vai decodificar a mensagem transmitida de acordo com suas crenças e ideologias. Assim, com o objetivo de representar um determinado mundo, ou uma sociedade, a linguagem é transmitida em códigos verbais e ou não verbais a serem revelados, ou não, pelo público alvo que observa uma propaganda ou assiste a um comercial.

A linguagem da propaganda tem sido

extremamente utilizada no mundo moderno, pois se trata de uma ferramenta de venda no campo dos negócios. Todavia, ela não se atém somente ao recurso material de venda de produtos que, conseqüentemente, supre os desejos dos empreendedores em obter lucros. Ela leva o consumidor (em potencial) a desejar adquirir o produto, através de trilhas aparentemente inofensivas, mas que, todavia, podem causar mudanças na vida dele em esferas diversas, como por exemplo, quando o consumidor opta por adquirir o produto, ou quando esse muda sua forma de pensar após observar uma propaganda. E é essa modificação na forma do pensar que sofre constante e expansiva progressão em diferentes âmbitos da vida do ser humano e que, conseqüentemente, traz mudanças para a sociedade.

As propagandas também oferecem recursos de compreensão que transcendem os níveis interpretativos literais, uma vez que fazem uso, ora através dos componentes verbais, ora dos não verbais, de outros dispositivos que buscam convencer o ouvinte a executar uma ação ou pelo menos a pensar em executá-la. A linguagem aplicada à propaganda, seja ela impressa ou veiculada por rádio, televisão ou meios eletrônicos, apresenta escolhas léxico-gramaticais que se distinguem das escolhas léxico-gramaticais de artigos jornalísticos, por exemplo, por apresentarem novos significados.

A linguagem da propaganda tem como função primeira o contexto comercial, isto é, o da venda de um produto (OUVERNEY, 2009). Em seguida, ela pode se apresentar enunciando contextos culturais, quando põe em relevo a cultura de uma região, país, etc. Por fim, ela também desempenha um papel social, quando reproduz o ser humano exercendo funções sociais em anúncios

propagandísticos. Ao reproduzir um indivíduo em um papel social, a linguagem da propaganda permite ao telespectador observar a forma como uma determinada sociedade, em um país, enxerga funções sociais, como, por exemplo, a função social da mulher.

A presença do discurso midiático na vida de qualquer sujeito é, invariavelmente, diária, podendo também configurar um elemento de motivação extrínseca. Se tomamos o aluno como esse sujeito com o qual pretendemos o trabalho de ensino e aprendizagem com propaganda, quando ele a reconhece ou se identifica com uma propaganda, temos a possibilidade de uma participação maior por parte do mesmo no processo de reflexão, discussão e conclusão acerca do tema debatido. Outrossim, a opção de trabalhar com uma propaganda específica pode, também, ser efeito da sugestão dos alunos, o que eleva a participação discente enquanto elemento de subsídio no processo de ensino e aprendizagem.

No que tange a participação do aluno quando da utilização dos recursos midiáticos, como a propaganda, em sala de aula, enquanto expediente de ensino, faz-se necessário estabelecer instruções no intuito de instalar um ambiente propício para debates, que possam vir a ocorrer como objetivo da transmissão e troca de conhecimentos.

O aluno pode ser instruído, pelo professor e orientador, a desprender-se do papel de consumidor, quando estiver acompanhando visualmente uma propaganda. Caso o objetivo da aula seja analisar o poder persuasivo da propaganda ou os elementos linguísticos presentes na mesma, o aluno pode ser questionado se compraria ou não, e as razões que o levariam a fazê-lo.

Enquanto indivíduo atento ao meio social em que vive, ele pode, na escola, e talvez também até fora dela, no ambiente do lar ou do convívio com os amigos, visualizar a propaganda com um olhar diferenciado, um olhar crítico, atento às formas diversas em que ela apresenta seu produto e a própria linguagem utilizada, caso o objetivo da aula seja desenvolver o senso crítico.

Além de promover a realização da criticidade em sala de aula, a utilização do comercial também contribui para dar impulso ao processo criativo na construção de textos. A partir de comerciais, pode-se pedir aos alunos que construam os textos para comerciais que anunciem algum evento na escola, ou na cidade, promovendo assim o gosto pela redação e pela publicação de seus materiais.

As propagandas em revistas e jornais também são fontes de auxílio no que concerne o processo de leitura, pois, já que compreendem pequenos textos, facilitam a inserção dos mesmos no processo de fomento da leitura.

A partir da redação de pequenos anúncios, os alunos são motivados a começar com textos pequenos e evoluir, gradativamente, até atingirem textos extensos. A seguir, são apresentadas algumas sugestões para utilização dos comerciais televisivos, com o objetivo de estabelecer uma ponte entre algumas disciplinas no que tange vários aspectos processuais e relacionais durante o ensino e aprendizagem.

### **As propagandas de cerveja em sala de aula: da linguagem à reflexão**

Comerciais de cerveja podem ser abordados através de diferentes perspectivas e em diferentes níveis de ensino. Cabe ao professor avaliar a mais favorável para seu grupo de alunos, ou ainda, adaptá-la, tornando-a

ainda mais adequada para o grupo-alvo. Afinal, ninguém mais indicado do que o professor para saber das áreas de interesse de seu grupo de alunos, além é claro dos pontos altos e baixos que precisam ser reforçados.

Aarts e McMahon (2006) afirmam que a língua não é isomórfica, ou seja, ela não apresenta características fixas. O ser humano e a comunicação são intrínsecos, quer seja através de uma união visual, verbal, ou através da linguagem corporal, ou ainda através da linguagem de sinais, usada por deficientes auditivos e por quem queira se comunicar com eles. A linguagem não aparece com uma função única que define o ser humano. O ser humano é quem a utiliza, nem sempre de forma consciente, interpretando-a nas suas mais variadas formas, visto que a linguagem permeia todas as funções de existência do ser humano. Ela está presente na rotina, no desenvolvimento do ser como cidadão, nas artes, na política, e, como instrumento basilar e absolutamente necessário, se faz presente no meio propagandístico. A linguagem constitui e constrói sujeito, significado, sentimento, texto, e, ao juntarmos tais elementos, ela molda o discurso que permeia a vida.

Assim, a utilização do comercial vem para ilustrar o que já fora antes afirmado pelos PCNs quando eles propõem a utilização de “Projetos” que são entendidos como

situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise linguística se interrelacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar, escrever para não esquecer, ler em

voz alta, falar para analisar depois, etc.  
(BRASIL, 1998, p. 87)

Como já apontado pelas diretrizes contidas nos PCNs não vou me ater às questões de abordagem geral de língua, destacando apenas que os comerciais televisivos são fontes riquíssimas para a prática e aprendizagem da linguagem cotidiana, mostrando para a audiência – nesse caso tanto os/as alunos/as quanto a audiência propriamente dita – a capacidade da vivacidade e mutabilidade pela qual as línguas passam diariamente. Desta forma, atividades de escuta e compreensão, que focam em gramática, que tem nas propagandas temáticas de promoção de aulas de conversação, além de tarefas da prática escrita, são algumas das infinitas possibilidades que as propagandas vislumbram se pensamos somente no âmbito linguístico. Contudo, como estou levando em consideração a transversalidade e a interdisciplinaridade, vou me concentrar na intersecção entre as mesmas e os comerciais de cerveja ao sugerir-los como cenários de discussões sobre ética, comportamento e gênero, e legalidade e segurança.

Questões que trazem ética, sociedade e relações de gênero como pano de fundo permeiam comerciais de cerveja no Brasil e no mundo. Para efeitos de referência estou tomando dois comerciais nacionais: o primeiro da Brahma, no qual aparece um homem pedindo uma cerveja no bar e, após iniciar a degustação da bebida e passar por inúmeras sensações fictícias de refrescância, é a figura feminina trajando um biquíni vermelho que lhe promove arrepios; o segundo, da Skol, traz a narrativa da ‘Musa do Verão 2006’, papel da atriz global Bárbara Borges, no qual ela é clonada e carregada em carrinhos de cerveja como se fosse um engradado.

Já para os internacionais selecionei: o da cerveja Budweiser Light, em que o primeiro encontro de um casal é palco de algumas desventuras quando o homem, empolgado com a possibilidade de ganhar a confiança da mulher, sacode a cerveja ao dançar e quando esta é aberta, é derramada sobre a mulher, decompondo a situação do encontro; e o comercial da cerveja Troegs, desprovido de cenário, contando apenas com a presença de uma esbelta modelo loira trajando biquíni amarelo e que discursa sobre as vantagens do produto anunciado e ao final surpreende a audiência através da emissão de gases nas formas de eructação e ventosidade. Veiculados no período de Janeiro de 2006 e Agosto de 2007, os comerciais trazem a presença feminina de forma central, mas somente este último provoca estranhamento e empoderamento por parte da mulher nas relações sociais de degustação de bebida alcoólica, pois entende uma aproximação da figura feminina com a masculina através da emissão de gases estomacais, obviamente, uma assunção estereotípica quanto à naturalização de tal ato.

Judith Butler (1990) assinala que as questões de gênero, complexas por natureza, lucram muito com as contribuições interdisciplinares já que sem elas muito do que se compreende sobre visões de mundo, atitudes, físicas ou discursivas, no panorama das relações interpessoais entre homens e mulheres se tornariam inviáveis. Desta forma, vislumbrar as questões de gênero através do olhar interdisciplinar é fazer com que a linguagem de gênero ultrapasse fronteiras sociais, políticas, acadêmicas (OUVERNEY-KING & MONTYSUMA, 2013). É enxergar o mundo de forma plural, englobando alteridades e diversidades sem essencializar ou categorizar.

Gênero é uma categoria de análise que provoca discussão e reflexão. Vários/as pesquisadores/as ilustram (PEDRO, 2011) que por volta da década de 1960, inspiradas e estimuladas pela segunda onda do feminismo, as pesquisadoras, feministas ou não, norte-americanas começaram a utilizar como categoria de análise ‘mulher’ (década de 70), depois ‘mulheres’ (década de 80) e, em seguida, na década de 90 ‘gênero’ e ‘relações de gênero’. A emergência do termo gênero é resultado do debate feminista e de historiadores/as feministas em oposição aos séculos de invisibilidade das mulheres em uma história que era escrita de forma falocêntrica (SCOTT, 1996). Desde o começo, e até hoje, gênero ainda é confundido com sexo, sexualidade, mulher, fêmea, feminino e feminismo.

A linguagem de gênero ultrapassa os sentidos vocal, escrito e auditivo pelos quais ela normalmente transita. E, segundo Marilyn Strathern (2006), ela é uma linguagem com base em ações e reações entre os sujeitos, a partir dos quais as identidades de gênero vão sendo construídas de forma relacional e a partir dos atributos que são conferidos a elas. . Uso a visão de Butler (1990, p. 03) que aponta para uma construção diversa do gênero em diversos contextos através do passar do tempo e

[...] intersecciona-se com modalidades raciais, de classe, étnicas, sexuais e regionais de identidades construídas discursivamente (BUTLER, 1990, p. 03).

Penso então que ela vai além para representar mulheres, homens, gays, lésbicas, transgêneros, através de outros sentidos como visão, tato, sensação, emoção, afeto, entre outros, lhes permitindo uma maior amplitude

no que concerne suas visibilidades enquanto sujeitos singulares

Nos comerciais já referenciados as relações de gênero traduzem relações assimétricas de poder onde a mulher é vista como uma *commodity*, em outras palavras um produto comercializado e comercializável. Sabe-se que ao longo dos anos, e com o auxílio do movimento feminista, a mulher alçou espaço na sociedade, atingiu patamares maiores em termos de empregos, salários, posições sociais, etc. Porém, temos na reprodução de algumas imagens na mídia, representações visuais de uma mulher que se deixa vender, oferecida ao público como um produto, comparada a um produto anunciado, enfim, vulgarizada como uma *commodity*. Essa representação vai de encontro aos princípios defendidos pelas mulheres que iniciaram a luta pela igualdade e realização da mulher como cidadã, livre de estereótipos e preconceitos, nas décadas de 60 e 70 do século XX.

A representação feminina faz parte da visão consumista, patriarcal e falocêntrica através da qual a mulher é comparada à cerveja constituindo-se simultaneamente em objeto de desejo de consumo e sexual do homem que vislumbra o comercial. Não excetuando a possibilidade, da representação feminina também circular na esfera lésbica como objeto de desejo, o que me leva a uma outra crítica no que tange a grande maioria dos comerciais contemporâneos: ainda são *gender blind*, isto é, cegos em relação as outras identidades de gênero. Os princípios e as regras que devem ser seguidos para a formação e manutenção de cidadãos conscientes e respeitadores uns dos outros são, muitas vezes, ignorados por intermédio da veiculação

propagandística que naturaliza comportamentos culturais sociais.

Desta forma, a representação do papel social da mulher na sociedade atual é banalizada. Tais estereótipos reproduzidos nos comerciais também podem servir de fonte de crítica na forma como uma sociedade pensa sobre a imagem da mulher, partindo da exposição desses conceitos através dos comerciais. Assim sendo, a utilização destes veículos comunicativos interseccionada a essas avaliações tem a possibilidade de promover alunos mais críticos em relação às questões de relações de gênero, comportamento social e ética.

Questões atuais associadas às medidas legais que vêm sendo ampliadas e aplicadas também fazem dos comerciais de cerveja um excelente palco de discussão. Segundo a lei 19294, artigo 4º, parágrafo 2º, “os rótulos das embalagens de bebidas alcoólicas conterão advertência nos seguintes termos: Evite o Consumo Excessivo de Álcool”. Contudo, é facultada a modificação da sentença a ser utilizada no comercial, logo, os anunciantes se reservam o direito de empregar a sentença que for mais conveniente para o produto. Assim, como há uma necessidade de mostrar sensação, algo que envolva a consciência do usuário em potencial do produto, algo que esse possa vir a experimentar quando vier a consumir o produto. A lei 11705 estabelece no primeiro artigo alcoolemia zero, isto é, a lei põe em prática a chamada “tolerância zero” para o consumo de álcool. A lei 19294 exige a publicação de uma sentença que promova o consumo de bebida com parcimônia quando da conclusão de comerciais de bebidas, o que, idealmente, funcionaria como uma restrição na forma em que a bebida deva ser consumida. Uma medida legal,

imposta pelo governo brasileiro, que compele os anunciantes de bebidas alcóolicas a informar, da maneira que lhes for mais conveniente, seus consumidores da necessidade de um consumo reduzido do álcool.

Nesse sentido, a utilização dos comerciais pode interseccionar discussões acerca do consumo legal, e ilegal, de bebidas alcóolicas, muitas vezes, realizado por menores de idade, estando diretamente ligado à legalidade do consumo no Brasil e no mundo; o uso abusivo do álcool e as consequências da associação entre a bebida e a direção e como isso vem sendo afetado pela chamada ‘lei seca’.

### **Considerações finais**

O discurso propagandístico, por intermédio dos componentes verbais e não verbais, oferece novas perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem. É considerado um gênero textual e, como tal, deve ser utilizado em sala de aula, uma vez que representa uma fonte rica e inesgotável de informações. Informações estas que podem vir na esfera sintática ou semântica. Associada a estas características a propaganda, quando utilizada, é muitas vezes o que chamamos de recurso autêntico de ensino, isto é, um material proveniente do ambiente externo à sala de aula, mas que mantém suas características originais sem ser adaptado para o ambiente escolar.

Outrossim, as propagandas devem ser criticadas, servindo ao meio educacional como formas autênticas e atualizadas de ensinar a língua, quer seja língua-mãe ou estrangeira. A utilização dos comerciais como recurso didático, quer seja no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, como a língua inglesa, ou da língua

materna, como a portuguesa, oferece uma janela para a observação de mecanismos sociais contemporâneos refletidos não só através da linguagem, mas também da performance dos atores nos comerciais, em outras palavras, da linguagem não verbal.

Por intermédio dos comerciais, o/a professor/a pode chamar a atenção do/a aluno/a para diferentes formas de utilização de entonação e ritmo de uma língua que, muitas vezes, não podem ser percebidas em livros ou em atividades de escuta adaptadas aos livros didáticos. Os comerciais televisivos expõem uma forma de apresentar a língua em ação, retratando situações cotidianas, que são transformadas em ferramentas práticas de ensino.

A observação analítica da propaganda, televisiva ou não, oferece oportunidades para a formação crítica do indivíduo enquanto cidadão. O comercial configura, além disso, subsídio para promover as diversas habilidades linguísticas e cognitivas do/a aluno/a ao promover: a leitura, a prática auditiva, principalmente em se tratando de ensino de língua estrangeira, a criatividade, a apreciação crítica, o caráter lúdico do conhecimento, novas formas de argumentação léxico-gramatical e organização textual. Além de todas essas características elencadas, o comercial pode representar um estímulo para o processo de busca do conhecimento.

A respeito da seleção dos comerciais para uso em sala de aula é de suma importância ressaltar que cabe ao/a professor/a selecionar o comercial que esteja compreendido dentro de dois critérios que merecem consideração: a linguagem, que deve ser adequada ao grupo de alunos a que será apresentada, não devendo ser nem muito fácil nem muito difícil, para que desperte

interesse e curiosidade no aluno e seja ao mesmo tempo estimulante e desafiante; o tema versado pelo comercial, que deve respeitar as faixas etárias do alunado, não apresentando temas densos para alunos muito jovens, e não configurando temas simplórios para um grupo de idade mais avançada. Os temas devem ou despertar o interesse dos alunos ou partir de conversas em que os alunos os tenham sugerido.

Conforme já fora afirmado, as sugestões aqui apresentadas são apenas uma pequena parcela do que pode ser aplicado ao gênero dos comerciais com o intuito de otimizar não somente o processo de ensino e aprendizagem, mas também as abordagens conceituais, transversais e interdisciplinares que podem vir a ser feitas em sala de aula.

## **REFERÊNCIAS**

AARTS, B. & McMAHON, A. M. S. *The Handbook of English Linguistics*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

BUTLER, Judith P. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge, 1990.

Lei 19294. Artigo 4o parágrafo 2o. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19294.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19294.htm)>. Acesso em: 07 out. 2008. Revisto em: 07 dez. 2013.

Lei 11705. Artigo 1o. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11705.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11705.htm)>. Acesso em 07 out. 2008.

Revisto em 07 dez. 2013.

LOMBARDI, J. C. & GOERGEN, P. (orgs.) *Ética e Educação: Reflexões Filosóficas e História*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. “Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade.” In: *Emancipação*, Ponta Grossa, v. 10 (2): pp. 435-442, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>>. Acesso em: 01 mai. 2013. Doi: 10.5212/Emancipacao. v. 10i2. pp. 435-442.

OUPERNEY, Jamylle Rebouças. “The Semiotic Relationship Between Verbal and Non-Verbal Components in Drug Advertisements”. In: SCHNEIDER, L. (organizadora) *Theorizing New Paths: Linguistic and Literary (re) Readings*. João Pessoa: Idéia, 2005. pp.137- 150.

OUPERNEY, Jamylle Rebouças. *A representação feminina em comerciais de cerveja: uma perspectiva linguística*. Dissertação de Mestrado, PROLING-UFPB. João Pessoa, 2009.

OUPERNEY-KING, Jamylle Rebouças Ouverney & MONTYSUMA, Marcos Fábio Freire. “Intersecções metodológicas entre História Oral, Análise Crítica do Discurso, Gênero e Teorias Migratórias”. In: *Anais do Simpósio Internacional Sobre Interdisciplinaridade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão – Região Sul*. 23-25 out. 2013. Florianópolis, Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.siipe.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/10/D-OuverneyKing.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2013.

PEDRO, Joana Maria. “Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea.” In: *TOPOI*, v. 12, n. 22, jan.-jun. 2011, pp. 270-283.

SCOTT, Joan Wallach. “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”. In: SCOTT, Joan Wallach. *Feminism &*

History. Oxford Readings on Feminism. New York: Oxford University Press, 1996. cap.6, pp. 152-180.

STRATHERN, Marylin. O gênero da dádiva: problemas com mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia. Traduzido por André Villalobos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006.



# 3

## **Da relação entre as concepções e diretrizes para o ensino técnico profissionalizante e o ensino de inglês nessa realidade**

*Fabírcia Eugênia Gomes de Andrade*

*Lucélia Ramos Alcântara*

## **Considerações iniciais**

Ao final de 2007, o Ministério da Educação criou um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica. Esse modelo, que tem como resultado a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tem por finalidade oferecer, dentro do âmbito educacional, os pilares para que o Brasil atinja condições estruturais necessárias ao seu desenvolvimento acadêmico e socioeconômico.

Esse novo arranjo educacional abre novas perspectivas para o ensino médio, por meio de uma combinação do ensino de ciências naturais e humanidades com a educação profissional e tecnológica. Reafirmando o compromisso governamental de romper com o dualismo histórico entre ensino médio e educação profissionalizante, as concepções que norteiam essa nova realidade estrutural matizam, definitivamente, a função social dos institutos federais: que a formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se permanentemente em desenvolvimento (BRASIL, 2008, p. 9).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação apresentou a proposta de reformulação das diretrizes curriculares para a educação profissional. Elas foram

aprovadas em maio de 2011 e aguardam, até a presente data, a homologação do ministro da educação. O viés que conduz tais diretrizes ainda é bastante orientado pelo mercado. Sendo assim, uma comissão de pesquisadores elaborou uma contra proposta baseada no ensino de competências para empregabilidade<sup>1</sup>.

De acordo com essa nova proposta, a educação não pode estar situada em uma dimensão abstrata do mundo social. Ela é atrelada a esse mundo, às relações sociais e aos modos de produção. Portanto, a escolha profissional deve passar pela reflexão de como essa ocupação será utilizada não somente para vender uma força de trabalho, mas também para estabelecer relações sociais:

nessa concepção, o trabalho se constitui em direito de dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho dos outros. Estes, na expressão de Gramsci, podem ser considerados mamíferos de luxo – seres de

---

<sup>1</sup> Essa proposta foi apresentada em palestra proferida pela Prof. Dra. Marise Ramos (UERJ; EPSJV; Fiocruz) em 15 de dezembro de 2011 no auditório do IFBA – Campus Salvador. Alguns dos pesquisadores envolvidos na elaboração dessa contra proposta foram citados pela apresentadora, dentre eles, Frigotto, Ciavatta e Ramos.

outra espécie que acham natural explorar outros seres humanos. (FRIGOTTO, 2010, p.60)

Entretanto, essa não é a prática que vivenciamos nos já conhecidos conselhos de classe. Nesse momento, em que se reúnem professores de disciplinas técnicas e propedêuticas, fica claro que ainda se valoriza mais o ensino técnico, apesar do termo “Escola Técnica” já ter sido abandonado há muito tempo. Quando é necessário avaliar um aluno com relação à sua aprovação ou não em conselho, se as disciplinas nas quais o aluno foi reprovado são técnicas, os professores destas recusam-se a considerar uma possível aprovação, ainda que as notas nas demais sejam boas. Se a situação for contrária, isto é, a reprovação se der em disciplinas da área de humanas ou linguagens, por exemplo, é muito comum ouvir dos professores das disciplinas técnicas manifestação favorável à aprovação, ainda que o aluno tenha nota 4,0, por exemplo, em Língua Portuguesa (considerando que a média mínima para aprovação é 6,0).

Nesse pormenor, reflete-se, aqui, sobre o papel que o ensino de uma língua estrangeira (LE) tem nesse contexto. Para tanto, também são apresentados trechos do documento sobre as concepções e diretrizes dos institutos federais, relacionando-os com as tendências contemporâneas para o ensino de LE.

### **Relações entre as tendências contemporâneas para o ensino de LE e a modalidade técnica integrada ao ensino médio**

O professor, tendo em vista a formação omnilateral do estudante, ou seja, aquela que desenvolva o conjunto das capacidades humanas, deve estabelecer

relações entre finalidades, conteúdos e métodos de ensino (por que, o quê e como ensinar). Deve ser observada a relação entre parte e totalidade, levando em consideração que o ensino integrado não se configura pela simples junção de disciplinas técnicas e propedêuticas, ou que as últimas devem estar “a serviço” das primeiras. Por exemplo, como a formação em inglês está relacionada à condição social da sociedade contemporânea? Que tipo de conhecimento nessa língua é necessário, não somente para inclusão no mercado de trabalho, mas também para a formação crítica e reflexiva do aprendiz que se tornará um profissional?

Essas são questões primárias para o desenvolvimento de qualquer prática pedagógica, ainda mais quando lidamos com a educação no nível profissionalizante. Dessa forma, quando relacionamos essa concepção à ideia de que o estudo de uma LE permite o conhecimento de outras culturas, bem como o entendimento e a valorização da sua própria cultura, vemos uma consonância quase perfeita entre os objetivos dos institutos enquanto espaços educacionais e o objetivo do estudo de inglês proposto pelos documentos oficiais: Orientações Curriculares nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). A questão que se coloca é: a tradição de ensino de línguas para fins específicos (leitura e compreensão de textos específicos de determinadas áreas do conhecimento), herança das antigas escolas técnicas, estaria indo ao encontro das novas concepções institucionais? Estaria também atendendo aos pressupostos apresentados nas OCNEM? De acordo com Ramos (2010, p. 106):

um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim, o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e a tecnologia (RAMOS, 2010, p.106).

Outro aspecto a ser considerado no repensar das práticas de ensino de inglês nesse contexto é a mudança das relações de trabalho na sociedade ao longo do século:

o universo do trabalho do Brasil contemporâneo é bastante complexo e heterogêneo. Nas últimas décadas, ao lado do modelo de produção taylorista/fordista (ainda não extinto), um novo paradigma se instala, decorrente das mudanças na base técnica, com ênfase na microeletrônica, e vai provocando novas demandas para a formação dos trabalhadores. É principalmente para essas novas demandas que se volta uma questão de especial relevância que atinge a educação brasileira e particularmente a educação profissional e tecnológica: a carência de trabalhadores qualificados. (BRASIL, 2008, p.32)

Como pode o ensino de inglês ir ao encontro da qualificação desses trabalhadores? Qual a abordagem, ou abordagens, que melhor atenderia(m) a essa demanda? Acreditamos que, para responder tais questões, uma pesquisa de mercado aprofundada e que foge ao escopo desse trabalho faz-se necessária. Entretanto, arriscamos a dizer que o trabalho com as habilidades linguísticas de maneira fragmentada não representa a melhor maneira de qualificação de um trabalhador. O relato de alguns

estudantes no momento das entrevistas para estágio aponta para o nível de conhecimento da língua (básico, intermediário ou avançado) que eles possuem, e não para o nível de conhecimento de uma determinada habilidade, no caso, a leitura.

Paiva (2003, p. 4) aponta uma tendência mundial para um ensino de LE, em que essa língua seja vista e estudada como poderoso instrumento para as relações entre as pessoas e entre as nações (conforme exemplos citados da própria autora sobre a realidade do ensino de LE em países como a China, Rússia, África do Sul e Estados Unidos). Portanto, restringir a aprendizagem à habilidade de leitura seria um retrocesso. Apesar disso, a autora não deixa de reconhecer a importância da leitura em LE:

não há a menor dúvida de que a leitura é um dos componentes mais relevantes no ensino de uma LE. Além disso, a leitura é a maior fonte de exposição ao idioma em contextos como o nosso, onde há pouco contato com falantes nativos. Pesquisa realizada na UFMG com alunos bem sucedidos do curso de Letras da UFMG revelou que a estratégia individual de aprendizagem mais utilizada por esses aprendizes é a leitura (Paiva, 1994), o que demonstra a necessidade de se buscar espaço para as habilidades orais na sala de aula, pois dificilmente os aprendizes encontram oportunidades para exercitar a fala (PAIVA, 2003, p.4).

Os motivos mais utilizados para defender a ênfase na habilidade de leitura giram, basicamente, em torno dos seguintes fatores: (i) tempo para o ensino e grade curricular; (ii) exames como vestibular e Exame Nacional

do Ensino Médio (ENEM); (iii) falta de qualificação do professor; (iv) oportunidades de uso do idioma; e (v) escolas mal equipadas. Para cada um desses argumentos, Paiva (2003) pondera questões que os refutam, como vemos a seguir.

A questão do tempo para ensino de LE na escola não pode ser considerada um fator que favoreça a ênfase na leitura, pois o estudante tem, atualmente, sete anos, no mínimo, de ensino dessa língua na escola regular, antes do ingresso no ensino médio. Esse tempo é mais que necessário para que sejam trabalhadas e aprendidas as demais habilidades linguísticas, formando um aprendiz capaz de comunicar-se oralmente em LE.

Os exames de ingresso nas universidades brasileiras também não podem ser argumentos favorecedores do trabalho, quase que exclusivo, com leitura em LE. Recorremos novamente a Paiva (2003, p. 6), que expõe as razões para que isso não aconteça.

(o ingresso na universidade) não pode ser visto como o objetivo final do ensino médio, pois isto significaria uma visão empobrecida do processo educacional. O ensino básico não pode ser entendido como mero caminho para o vestibular, mas como espaço privilegiado para a formação da cidadania. No mundo globalizado, ser cidadão do mundo implica, necessariamente, o conhecimento de pelo menos um idioma em todas as suas dimensões (PAIVA, 2003, p.6).

Atribuir a culpa ao despreparo dos professores e à falta de recursos audiovisuais para justificar a ênfase com o trabalho de leitura é sinônimo de se acomodar à realidade em vez de tentar transformá-la (Paiva, 2003).

Muitas escolas já possuem uma série de equipamentos que são, na maioria das vezes, pouco ou quase nunca utilizados. A questão da formação de professores perpassa uma reformulação dos currículos nos cursos de Letras, movimento esse que já vem ocorrendo, mesmo timidamente, em algumas realidades. Utilizamos, portanto, a fala de Paiva (2003, p. 7) para advogar a não conformidade com a realidade vigente:

acredito que como lideranças acadêmicas que somos devemos propor programas de educação continuada para melhorar a qualificação dos professores e não uma política de educação que se submeta às distorções do sistema de formação de professores e proponha uma opção de ensino que perpetuará essa má formação. É sempre bom lembrar que os alunos do ensino médio e fundamental cujo contato com o idioma ficaria restrito à leitura são possíveis candidatos aos inúmeros cursos de Letras que existem no país (PAIVA, 2003, p.7).

Quanto às oportunidades para o uso do idioma, defendemos a ideia de que não existe uma garantia de que o aluno egresso do ensino fundamental e médio não possua oportunidades de utilizar outras habilidades da língua. O acesso à informação, o uso de novas tecnologias e a expansão das redes sociais são realidades que, pela configuração que apresentam, exigem o conhecimento para além da habilidade de leitura. Determinadas profissões também demandam questões específicas, como, por exemplo, a habilidade de fala para os controladores de voos e profissionais da área de serviços (taxistas, garçons, vendedores etc.), refletindo, assim, a necessidade do mercado de trabalho quanto ao

domínio de língua(s) estrangeira(s). Além disso, com o programa governamental Ciência sem Fronteiras (entre outros), que promove o intercâmbio de alunos do ensino superior para países falantes de LE, torna-se necessária a proficiência na língua inglesa, na maioria dos casos. O fato é que muitas bolsas de estudos sobram por não haver alunos proficientes, problema originado do ensino fundamental seguido do ensino médio integrado, pelos quais o aluno passou sem adquirir conhecimento das quatro habilidades (escuta, fala, leitura e escrita) em LE.

Concordamos com Paiva (2003, p. 5) que utiliza o seguinte argumento:

ninguém pergunta a ninguém “Em quantas línguas você lê?”, mas “Quantas línguas você fala?” Anúncios de jornais requerem, em profissões diversas, pessoas que falem inglês. Eu nunca vi um anúncio procurando alguém que leia em inglês, mas que fale inglês (PAIVA, 2003, p.5).

Partindo para um nível mais amplo, ao considerarmos a aprendizagem de LE dentro da perspectiva crítica, vemos que essa perspectiva é a que melhor atende às necessidades dos novos institutos federais, pois, conforme Siqueira (2008, p. 266):

ensinar LE criticamente não se trata de incorporar pacotes de técnicas e estratégias específicas ou diretrizes padronizadas de ensino, mas de promover e aproveitar oportunidades espontâneas que transformem o processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras em algo útil, realista, significativo, capaz de mobilizar conhecimentos que fomentem no aprendiz, dentre outras coisas, o

desejo de mudança, transformação, empoderamento, apropriação e emancipação (SIQUEIRA, 2008, p.266).

A certeza do trabalho dentro da perspectiva crítica pode ser respaldada na concepção de que a proposta de educação nos Institutos Federais deve ser pensada segundo as exigências do mundo atual, colocadas na perspectiva da modernidade que “não prescinde do conhecimento reflexivo, vem no conjunto de ações que concorrem para alterar a realidade brasileira” (BRASIL, 2008, p.37).

### **Analisando as mudanças ocorridas**

Desde o ano letivo de 2012, um grupo de professores de inglês do Instituto Federal da Bahia (IFBA) – Campus Salvador, após discussões e análises de necessidades, optou pela adoção da abordagem comunicativa para ensino de LE em detrimento da abordagem instrumental (com foco em leitura), a qual era utilizada há mais de 20 anos na instituição.

Primeiramente, uma crítica deve ser feita: a mudança de abordagem foi feita apenas por um grupo de professores, o que, provavelmente, não colabora no sentido de proporcionar a todos os alunos do ensino médio integrado do campus iguais condições em termos de conteúdos e oportunidades de prática da língua. Por exemplo, se o professor opta pela abordagem instrumental com ênfase em leitura e compreensão de textos, o aluno terá acesso a uma visão “incompleta” de língua; no entanto, assumir o trabalho com uma abordagem comunicativa pode supervalorizar as habilidades auditivas, de fala e escrita, deixando a desejar

no trabalho com estratégias de leitura e interpretação, o que é bastante valorizado em exames seletivos e de ingresso em universidades como o ENEM. Além do que já foi pontuado, surge a preocupação em relação a como se dará a continuidade da abordagem no ano seguinte, caso o professor não trabalhe dentro da mesma perspectiva que aquele do ano anterior. Essa é uma situação muito grave, pois não se trata de um consenso entre os docentes. As mudanças não foram feitas nos planos de disciplina e isso ocasiona problemas sérios de sobreposição e/ou repetição de conteúdos estudados em séries e turmas diferentes.

Outra questão é a grande diversidade de níveis de proficiência dentro de uma mesma turma. Para contemplar os alunos que tiveram uma formação deficitária em inglês no ensino fundamental, os assuntos elencados pelos professores que optam pela abordagem comunicativa são bastante básicos (tempos verbais simples, adjetivos, pronomes etc.). Ao longo de dois anos letivos de estudo, o alunos podem chegar, no máximo, ao nível intermediário de proficiência. Esse fato pode gerar um desestímulo entre aqueles estudantes que já se comunicam e utilizam a língua nesse nível. Vale salientar que, no momento, o IFBA não oferece cursos ou provas de aceleração, dispensa de disciplina, nem mesmo curso específico em centro de idiomas, o que já é uma realidade em muitos outros institutos. E mesmo para os demais alunos, a possibilidade de chegar ao nível intermediário fica comprometida devido à reduzida carga horária da disciplina no currículo escolar (100 minutos de aula por semana)<sup>2</sup>. Os cursos livres de idioma têm, em geral, 180

---

<sup>2</sup> Apesar de falarmos aqui da reduzida carga horária como dificuldade, lembramos que não recebemos alunos preparados ao

minutos de aula por semana, quase o dobro do tempo em comparação à carga-horária da qual dispomos. Além disso, diferente da maioria das escolas de ensino médio, em virtude do extenso currículo dos cursos profissionalizantes, a disciplina Inglês só é oferecida em dois dos quatro anos dos cursos técnicos, sendo lecionada no 2º e 3º ano.

Mesmo cientes dessas dificuldades, alguns fatores proporcionam a realização desse trabalho: as turmas da disciplina Inglês são divididas a partir de 25 alunos, o que favorece a aprendizagem e proporciona um trabalho de melhor qualidade; os professores são todos fluentes e com excelente domínio da língua; os alunos recebem livro didático da disciplina, mas não existe obrigatoriedade por parte do professor quanto ao uso do mesmo; e é assegurado ao professor um tempo de preparação de aulas bastante satisfatório, pois a carga horária máxima semanal em sala de aula é de 20 horas.

Uma questão que, a princípio, foi considerada difícil e desafiadora tem se mostrado uma fonte inesgotável de ideias e possibilidades de criação por parte dos docentes – a criação, adaptação e uso de materiais didáticos. Cientes das questões relativas a direitos autorais, não é possível utilizar fotocópias nem materiais de áudio e vídeo que não sejam devidamente autorizados, mesmo para fins educacionais. Dessa forma, a busca por materiais autorizados nos levou à descoberta de sites

---

longo dos sete anos mencionados por Paiva (2003), mas sim aqueles que parecem estar estudando inglês pela primeira vez e/ou afirmam ter visto o famoso verbo “*to be*” durante toda a vida acadêmica. E o pior: nem isso eles são capazes de usar da forma adequada para comunicação.

educacionais específicos para o ensino de inglês<sup>3</sup> que disponibilizam as mais diversas atividades, as quais podem ser escolhidas por item gramatical, por habilidade específica, por vocabulário, por nível etc. A maioria dessas atividades pode ser adaptada à realidade local, o que imprime o nosso viés à realidade profissional e atende as necessidades dos alunos. Já a questão do áudio tem sido satisfatoriamente solucionada a partir da utilização dos gravadores de voz presentes na maioria dos smartphones e tablets. Os professores criam os textos, gravam o áudio nos aparelhos e os reproduzem com a utilização de caixas de som. É inclusive uma vantagem poder utilizar esse mecanismo, pois é possível criar áudios específicos, bem como gravar as falas dos alunos em sala de aula. Esse recurso tem sido fonte de grande motivação em sala de aula. Registramos também que os tablets educacionais disponibilizados para todos os professores através do Ministério da Educação têm também proporcionado a utilização de aplicativos específicos para a aprendizagem de inglês em sala de aula, embora seja necessária a utilização de datashow para reprodução, o qual não está disponível em todas as aulas.

### **Considerações finais**

À guisa de conclusão, registramos aqui algumas impressões e depoimentos colhidos ao longo dessa experiência. Muitos alunos, apesar de já estudarem a língua inglesa desde o 6º ano do ensino fundamental, relatam que quase nunca ouviam a língua sendo falada

---

<sup>3</sup> Dentre uma série de sites pesquisados podemos mencionar os mais acessados: [www.busyteacher.org](http://www.busyteacher.org) e <http://en.islcollective.com/>.

por seus professores. É uma surpresa, portanto, que as aulas sejam ministradas na língua alvo e que eles sejam convidados a participar falando inglês, visto que muitos citam o fato de eles mesmos nunca serem estimulados a se comunicar nessa língua. Muitos alunos se assustam, a princípio, com o uso do inglês na sala de aula, mas, em pouco tempo, já se sentem mais estimulados e confiantes, chegando, inclusive, a realizar exames orais sem maiores dificuldades. E isso desperta a importância daquele conteúdo e a vontade de prosseguir nos estudos fora do ambiente escolar.

A realização de mini-composições na língua alvo (redações, emails, posts nas redes sociais, comentários em blogs etc.) também é fonte de grande motivação. Acreditamos que a real utilização da língua inglesa em meios que fazem parte do cotidiano desses jovens estudantes seja a razão dessa motivação.

A utilização de ferramentas gratuitas para a aprendizagem de língua inglesa, tais como aplicativos e sites educacionais, que têm sido também utilizados nas aulas presenciais, proporciona a autonomia dos estudantes, os quais têm continuado seus estudos fora do ambiente formal da sala de aula. Inclusive, esses alunos compartilham as novidades que encontram com os professores, alimentando assim nossa fonte de materiais didáticos.

Então, com base nas impressões colhidas e na realidade que vivenciamos a cada aula, cientes dos prós e contras, acertos e desacertos na opção pela abordagem comunicativa, acreditamos que devemos promover um intenso debate entre todos os professores de inglês da instituição a fim de compreender a importância da implementação dessa nova abordagem e do trabalho

conjunto, a partir da mudança total dos planos de disciplina. Apesar das boas intenções e da garantia de um ensino de melhor qualidade, aqueles que optaram pela abordagem comunicativa o fizeram, infelizmente, de maneira equivocada, deixando de lado a questão da uniformidade e sintonia entre os planos de disciplina e todos os docentes.

Por fim, terminamos nossas considerações com um convite: apesar das dificuldades aqui colocadas, não só é possível fazer diferente ao eleger uma nova abordagem (ou novas abordagens), mas também, assim lecionando, acompanhar as mudanças sociais, políticas e educacionais da atualidade. Temos qualidade e um mínimo de condições para isso. Compreender a necessidade e aceitar o convite é o primeiro passo em direção a um ensino de inglês cada vez mais efetivo e de qualidade.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio, parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Vol. 1, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Concepções e Diretrizes: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia. Brasília: MEC, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.) Ensino Médio integrado: concepção e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIVA, V.L.M.O. O lugar da leitura na aula de língua estrangeira. Revista Vertentes. n. 16 – julho/dezembro 2000. p.24-29

\_\_\_\_\_. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: STEVENS, C. e CUNHA, M. J. (Org). Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora UNB, 2003. p. 53-84.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.) Ensino Médio integrado: concepção e contradições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia crítica. Tese (doutorado), Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, 2008, 2 v.



# 4

## **Multiletramentos na sala de aula de língua estrangeira**

*Fábio Alexandre Silva Bezerra*

## **Considerações iniciais**

Na sociedade contemporânea, a comunicação está cada vez mais multimodal (CHRISTIE, 2005). Há, portanto, a necessidade de lidarmos diariamente com configurações textuais que vão além da linguagem verbal. Neste contexto, um número crescente de pesquisas vem sendo desenvolvidas no sentido de compreender e descrever recursos semióticos diversos, dentre os quais destacamos imagens, esculturas, arquitetura, filmes, páginas da internet, linguagem corporal, dentre outros (BALDRY; THIBAUT, 2005; KRESS, 2003; KRESS; VAN LEEUWEN, 2006; O'HALLORAN, 2004; O'TOOLE, 1994; STENGLIN, 2009). Diante dessas novas demandas, o papel da escola como viabilizadora da prática de multiletramentos se torna ainda mais premente, visto que nossas alunas<sup>1</sup> precisam estar aptas a lidar com essa nova realidade mundial. Pesquisas mais recentes também têm sido desenvolvidas no contexto brasileiro, dentre as quais podemos citar Almeida (2008), Bezerra (2012), Bezerra,

---

<sup>1</sup> A fim de simplificar o uso do artigo e quaisquer outras marcas de gênero, opto por utilizar em todo o capítulo a referência ao feminino, visto que, historicamente, a escolha tem sido preferencialmente pelo masculino. A exceção desta opção ocorre quando a imagem discutida traz apenas participante(s) masculino(s) representado(s).

Nascimento e Heberle (2010), Böhlke (2008), Dionísio (2006), Ferreira (2011), Heberle (2010), Heberle e Meurer (2007), Motta-Roth e Nascimento (2009) e Nascimento (2002).

Nossa prática docente, contudo, deve partir do princípio de que nossas alunas já fazem parte desta cultura multimodal, ou seja, elas já são leitoras de recursos modais além da linguagem verbal. Basta pensarmos que, em sua maioria, elas já têm acesso a computadores, celulares, videogames, revistas, mesmo que não os tenham em casa. Em comunidades mais carentes, por exemplo, há o uso frequente de estabelecimentos conhecidos como *lan houses*, onde as usuárias pagam taxas por minuto para utilizar a internet e/ou jogar videogames. No entanto, um projeto de multiletramentos na escola pode viabilizar que essas mesmas alunas se tornem leitoras e produtoras desses novos textos de maneira mais proativa e crítica a partir do momento em que compreendem as estratégias de construção de significados possíveis com base em uma descrição dos recursos linguísticos multimodais a sua disposição.

A fim de viabilizar esse trabalho teoricamente embasado e, ao mesmo tempo, direcionado para a prática de sala de aula, o próximo item deste capítulo trata de alguns conceitos básicos propostos na “Gramática Visual” de Kress e van Leeuwen (2006) que podem ser utilizados por professoras de línguas estrangeiras em seus contextos específicos de ensino. Dentre esses conceitos, podemos destacar os tipos de relações que são criadas a partir de elementos como contato, distância social, envolvimento e relações de poder entre leitoras e imagens. É importante destacarmos, no entanto, que tais

conceitos, assim como qualquer teoria que venha informar a prática docente, podem e devem ser adaptados para atender às necessidades particulares das professoras e alunas. Em outras palavras, a terminologia aqui proposta não precisa ser aplicada *ipsis litteris* – a professora tem a liberdade de propor reformulações da terminologia que possam contribuir para uma maior clareza em sala de aula e consequente aceitação pelas alunas. O que importa é que o conceito analítico seja mantido – o que não impede que ele próprio venha a ser reinterpretado e até mesmo ampliado a partir do uso autônomo nas análises em sala de aula.

### **A gramática visual e o ensino de língua estrangeira**

Assim como acontece com a linguagem verbal, as imagens também têm sido objeto de estudos que procuram descrever sua organização com base em padrões descritivos de uso. Tais descrições, em uma tradição linguística, foram organizadas e propostas de forma pioneira por Kress e van Leeuwen em 1996, na primeira edição de sua “Gramática Visual”, que está sendo utilizada neste capítulo em sua segunda edição de 2006. Em uma proposta de multiletramentos, um elemento essencial é a instrução explícita dos conceitos e categorias de análise da imagem, como descrito pelo New London Group (1996), no sentido de

facilitar uma atenção sistemática por parte das professoras para a natureza multimodal dos textos em práticas de letramento crítico em desenvolvimento (UNSWORTH, 2001, p. 72, tradução minha).

Sendo assim, sigamos para a descrição de algumas categorias de análise da imagem para a prática em sala de aula de língua estrangeira.

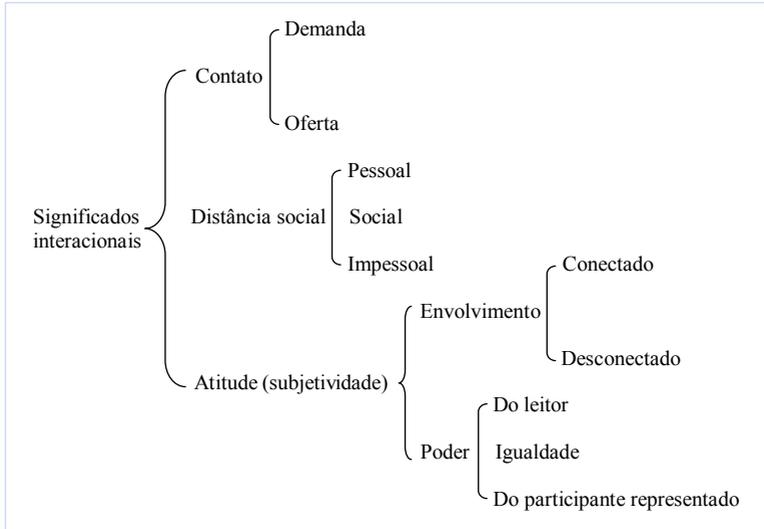
Kress e van Leeuwen (2006) propõem a organização dos significados potencialmente presentes nas imagens em termos de três domínios semânticos, quais sejam: representacional, interacional e composicional. Os significados representacionais dizem respeito à maneira como o mundo ao nosso redor e nossas experiências interiores podem ser expressas na imagem, ao passo que os interacionais consistem nas relações que se estabelecem entre leitora e participantes representadas na imagem. Os significados composicionais, por sua vez, são aqueles construídos com base na forma em que as representações e as interações são organizadas em um todo coerente e significativo. Como explicitado pelos próprios autores, esses domínios semânticos nos quais os significados na imagem são descritos representam uma extrapolação do trabalho de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) para a linguagem verbal em uma tradição sistêmico-funcional.

Para fins da proposta do presente capítulo, foquemos nos significados interacionais, visto que a ênfase deste capítulo está particularmente em descrever como relações podem ser estabelecidas entre o texto multimodal e a leitora, criando, desta maneira, significados específicos. A escolha de trabalhar apenas com as relações se explica também pela ênfase do presente livro na contemporaneidade. Esse foco me fez refletir sobre questões adicionais para o ensino de línguas estrangeiras. Como vivemos em uma sociedade globalizada e cada vez mais (des)conectada, acredito ser

relevante levarmos em consideração como os laços humanos estão sendo compreendidos em nosso contexto escolar específico, mas como projeção de uma realidade muito mais ampla. Para tal discussão, exploro algumas ideias do sociólogo Zygmunt Bauman (2000) que se remetem, dentre outras questões, à fragilidade e à constante mudança da natureza das relações humanas na sociedade pós-moderna. Voltaremos a tais questões ao discutirmos possibilidades de questionamentos para análise das relações estabelecidas a partir de imagens diversas em uma prática docente de multiletramentos.

As imagens podem estabelecer relações entre a leitora (L) e as participantes representadas (PR) por meio de diferentes recursos visuais: a) contato (ou não) entre o olhar da L e da PR; b) a proximidade ou o distanciamento da PR em relação à L; c) a atitude estabelecida entre a L e a PR. Antes de descrevermos os sistemas propostos por Kress e van Leeuwen (2006) para a análise dos possíveis significados interacionais na imagem, cabe esclarecer que, por questões de direitos autorais, todas as imagens utilizadas neste capítulo são de domínio público e foram retiradas do seguinte endereço: <http://www.public-domain-photos.com>. Vejamos a Figura 1 para uma melhor compreensão das opções de significados em cada um desses sistemas.

**Figura 1.** Rede de significados interacionais na imagem



Fonte: Adaptado de KRESS; VAN LEEUWEN, 2006.

No sistema de contato, há a opção entre demanda e oferta. Há demanda se o olhar da PR estiver direcionado para o olhar da L (Figura 2), ao passo que a oferta se caracteriza pela ausência dessa confluência de olhares (Figura 3).

Na Figura 2, podemos ver que há uma relação, mesmo que imaginária, entre a PR e a L. A presença da L é, portanto, reconhecida de forma explícita. Em conjunto com outros elementos provenientes da análise (i.e. expressões faciais), essa informação pode ser relevante para a discussão sobre a relação criada por meio da imagem. Especialmente em comparação com a Figura 2, percebemos que a Figura 3 não tem como foco a relação entre PR e L. Pelo contrário, nesta imagem, a PR, de certa forma, oferece algo a ser visto – neste caso as águas

do rio. Sendo assim, na Figura 3, o olhar da L é direcionado pelo olhar da PR para algo que está sendo construído como a informação a ser vista, apreciada e analisada – o que não significa dizer que a PR não será também objeto do olhar da L.

**Figura 2.** Contato → Demanda



**Figura 3.** Contato → Oferta



As Figuras 4, 5 e 6, por sua vez, representam as opções de significação que compõem o sistema de distância social (DS), representando impessoalidade, sociabilidade e pessoalidade, respectivamente.

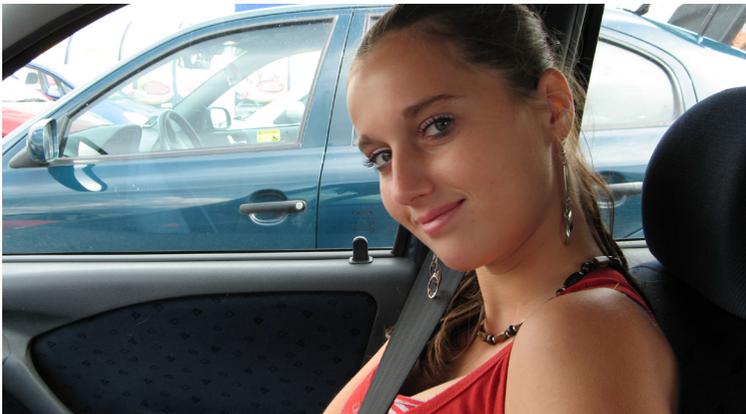
**Figura 4.** DS → Impessoal



**Figura 5.** DS → Social



**Figura 6.** DS → Pessoal



O sistema de DS apresenta claras conexões com a discussão sobre a relação criada entre PR e L, visto que o que se está analisando é precisamente a proximidade ou o distanciamento criado entre ambas. Na Figura 4, a plateia que está assistindo à corrida de cavalos está sendo

representada em plano aberto (*long shot*) e em segundo plano pela perspectiva da L, que vê em primeiro plano os jóqueis montando seus respectivos cavalos. Sendo assim, a relação entre os mesmos é de impessoalidade. Na Figura 5, contudo, já vemos uma relação de maior proximidade, construída imageticamente por uma representação em plano médio (*medium shot*), o que é condizente com a posição em que a L é colocada – socialização entre amigos ao redor de uma fogueira. A Figura 6, por sua vez, mostra uma relação bem mais próxima, em que a PR é mostrada em plano fechado (*close-up*).

As Figuras 7 e 8, bem como as Figuras 9, 10 e 11, dizem respeito ao sistema de atitude. Aquelas se referem mais especificamente ao subsistema de envolvimento, e estas ao subsistema de poder. Tratemos primeiro do subsistema de envolvimento, com suas opções de significação de mostrar o PR e a L como estando conectados ou desconectados.

**Figura 7.** Envolvimento → Conectado



**Figura 8.** Envolvimento → Desconectado



O envolvimento entre o PR e a L é criado na imagem por meio do ângulo em que aquele é representado em relação a esta em torno de um eixo vertical. Se o PR é representado em ângulo frontal com o L, ambos estão conectados (Figura 7), ao passo que estão desconectados na Figura 8, visto que o PR está disposto em ângulo oblíquo em relação à L. Na Figura 7, vemos um homem provavelmente em sua casa, sentado em frente a uma estante de livros. Podemos, portanto, inferir uma relação de maior envolvimento, o que é ainda reforçado pela presença de expressões faciais positivas. Na Figura 8, a ênfase não está na relação entre o PR e a L, mas no que o PR está fazendo – em sua ação. Neste sentido, somos induzidos a observar a preparação do PR para acertar a bola de maneira habilidosa no jogo de sinuca.

É importante destacar, neste momento, que cada sistema descrito na rede de significados interacionais possíveis apresenta novas perspectivas a partir das quais podemos analisar imagens diversas. Contudo, uma análise consistente destacará principalmente o que cada

sistema tem a acrescentar, com suas opções de significação, à discussão em questão. Em outras palavras, cada sistema deve ser visto também na inter-relação que mantém com os demais, pois os significados acrescentados por cada nova observação devem servir para chegarmos a uma compreensão mais holística das representações construídas por meio da imagem.

**Figura 9.** Poder → Da leitora



**Figura 10.** Poder → Igualdade



**Figura 11.** Poder → Do PR



As Figuras 9, 10 e 11 dizem respeito ao subsistema de poder, que é descrito a partir de opções de significação com relação ao ângulo entre PR e L em torno de um eixo horizontal. Na Figura 9, há poder da leitora, uma vez que a imagem é vista “de cima”, como se a leitora estivesse em posição elevada e privilegiada com relação a todo o restante da representação. Este é um recurso muito utilizado em filmes quando a diretora quer construir a imagem de poder de determinada personagem. A Figura 10, por sua vez, traz uma representação em que há igualdade de poder entre PR e L, pois esta vê a representação no mesmo nível de qualquer PR. Já a Figura 11 nos mostra exemplo de representação imagética em que há poder do PR, já que o mesmo é disposto em posição elevada em relação à L.

Esse subsistema, portanto, também apresenta opções de representação bastante significativas quando temos em mente as relações que podem ser construídas entre PR e L. É evidente que, se estamos nos propondo a analisar a natureza dessa relação, o elemento de poder que é acrescentado à representação tem importância destacada. Sendo assim, ao pensarmos os significados interacionais, em seus sistemas específicos (contato, distância social e atitude), em face do que cada um tem a desvendar no que concerne às relações construídas no contexto de leitura, temos uma ideia geral da consistência teórica e da relevância prática das análises aqui propostas com base no trabalho de Kress e van Leeuwen (2006).

Diante dos conceitos propostos e das categorias de análise descritas, passamos agora a propor questões que podem fomentar discussões bastante produtivas na sala de aula de língua estrangeira, especialmente quando nos propomos a incluir questões da cultura dos países

onde tais línguas são oficiais, visto não ser suficiente trabalharmos para o desenvolvimento da proficiência linguística de nossas alunas (FRANK, 2013). Tais questões estão dispostas na Tabela 1 a partir de cada sistema proposto por Kress e van Leeuwen (2006), e também levando em consideração algumas questões propostas por Bauman (2000) ao discutir os laços humanos na contemporaneidade e a importância do trabalho com a cultura na sala de aula de língua estrangeira (FRANK, 2013).

**Tabela 1.** Possíveis questões sobre relações humanas em contextos diversos na leitura das imagens

		QUESTÕES
Significados Interacionais	Contato	<ul style="list-style-type: none"><li>• Como você se sente quando as pessoas falam olhando nos seus olhos? Sua atitude é característica do seu país?</li><li>• O que pode significar desviar o olhar em sua cultura?</li><li>• Em um anúncio de produtos, o que seria mais eficaz: a PR olhar diretamente para você ou sugerir que você olhe apenas para o produto sendo vendido?</li><li>• Você acredita que o apelo às relações humanas pode ser utilizado como estratégia mercadológica?</li><li>• Você consegue pensar em outros gêneros textuais em que o olhar é algo importante? Quais? Eles diferem entre si quanto à importância do direcionamento do olhar?</li><li>• Em quais outras situações você acredita que o olhar desempenha papel essencial? Como você costuma agir nessas situações?</li></ul>

(continua)

(continuação)

		QUESTÕES
Significados Interacionais	Distância Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em seu país, em quais situações você se vê mais à vontade quando está em uma relação mais impessoal com as outras pessoas? E quanto a relações pessoais e sociais?</li> <li>• Como as pessoas costumam demonstrar proximidade em sua cultura? Você se sente confortável nessas situações?</li> <li>• E quanto a outras culturas? Você consegue identificar diferenças entre outros países?</li> <li>• Em quais situações culturais a proximidade entre as pessoas pode ser usada como estratégica comunicacional?</li> <li>• Em campanhas publicitárias, qual distância social é mais comumente representada? E quanto a outros gêneros textuais?</li> </ul>
	Atitude	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em quais situações você se sente mais confortável em um ângulo oblíquo em relação com sua interlocutora? Essa preferência também se reflete em imagens?</li> <li>• Em quais situações é mais eficiente, em termos comunicacionais, estarmos em ângulo frontal com nossa interlocutora?</li> <li>• Em várias culturas, uma representação em ângulo alto revela uma posição de poder da leitora. Isso também acontece na sua cultura?</li> <li>• Você consegue identificar outras maneiras de se representar poder em imagens?</li> <li>• Em quais gêneros textuais você percebe que são utilizados mais ângulos altos, médios e baixos? Por quê?</li> </ul>

Destaco, ademais, que tais questionamentos são propostos apenas como um possível ponto de partida para o trabalho em sala de aula, pois cabe a cada professora

determinar os elementos mais relevantes em seu contexto de ensino-aprendizagem específico. No entanto, independente do contexto escolar, sempre haverá a relevância de incluir questões que visem a uma melhor compreensão sobre a cultura dos países estrangeiros, bem como o impacto da contemporaneidade ao se analisar textos verbais e/ou imagéticos. Como o presente capítulo se destina a professoras de línguas estrangeiras em geral, as questões são propostas neste momento em língua portuguesa, cabendo à professora traduzi-las para o idioma com o qual trabalha.

### **Considerações finais**

Como espero ter demonstrado neste capítulo, é indispensável que a prática docente de língua estrangeira desperte para a necessidade de se trabalhar de maneira teoricamente embasada, e suficientemente prática, com imagens em sala de aula. Isso se evidencia na sociedade contemporânea em que há demandas crescentes para que o profissional atual seja capaz de lidar com textos em configurações multimodais. Sendo assim, destaca-se a importância de desenvolvermos a competência comunicativa multimodal dos nossos alunos (ROYCE, 2007; HEBERLE, 2010).

Para tanto, é essencial investirmos na formação continuada da professora como agente de mudanças em seu contexto sociocultural específico (MEDRADO; REICHMANN, 2012) promovendo, dentre outras ações, cursos de formação e acompanhamento pedagógico. A relevância de se levar em consideração os contextos escolares particulares reside no fato de que qualquer prática de letramento deve ser alicerçada nas

necessidades atuais e potenciais das alunas, visto que a prática docente deve visar, dentre outras coisas, formar cidadãs aptas a atuar na sociedade em que vivem, com suas demandas específicas, bem como em contextos mais amplos da sociedade globalizada.

O trabalho com imagens proposto neste capítulo deve, portanto, ser compreendido dentro de um projeto pedagógico mais abrangente que procure reformular a maneira com que as alunas lidam com a leitura no sentido de estimular uma perspectiva crítica diante não apenas da linguagem verbal, mas também de todos os recursos imagéticos utilizados no texto. Inúmeras pesquisas já demonstraram ser possível descrevermos os recursos de significação disponíveis para a construção de representações e interações nas imagens. O presente capítulo demonstrou basicamente como a professora de língua estrangeira pode discutir as relações construídas entre a leitora e as participantes representadas em imagens diversas de maneira clara e informada.

Cabe, no entanto, a nós, profissionais da linguagem, levarmos adiante esse projeto de multiletramentos, estimulando o repensar docente de maneira frequente, bem como o desenvolvimento de novas pesquisas que continuem descrevendo o potencial semiótico não somente da imagem, mas também de outros recursos modais importantes em nossa sociedade, tais como o filme, a linguagem corporal e os textos digitais. Reafirmo, portanto, que essa prática de multiletramentos deve, fundamentalmente, ser encarada como um projeto contínuo de formação e prática docentes em uma sociedade que exige, de maneira crescente, uma postura crítica da leitora. Nesse contexto, é essencial desenvolvermos atividades em sala de aula

que promovam uma maior capacitação de nossas alunas para lidar com tais exigências a partir do investimento na formação continuada das professoras como agentes de mudança na contemporaneidade.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, D. B. L. de. (Org.). *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2008.

BALDRY, A.; THIBAUT, P. J. *Multimodal transcription and text analysis: a multimedia toolkit and coursebook with associated on-line course*. London/Oakville: Equinox, 2005.

BAUMAN, Z. *Liquid modernity*. Cambridge/Malden: Polity Press, 2000.

BEZERRA, F. *Language and image in the film 'Sex and the City': a multimodal investigation of the representation of women*. Tese de Doutorado. Pós-graduação em Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

BEZERRA, F.; NASCIMENTO, R. G.; HEBERLE, V. M. *Análise multimodal de anúncios do programa "Na Mão Certa"*. Letras UFSM, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 9-26, 2010.

BÖHLKE, R. de F. *Constructing ideal body appearance for women: a multimodal analysis of a TV advertisement*. Tese de Doutorado. Pós-graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

CHRISTIE, F. *Language education in the primary years*. Sydney: UNSW Press, 2005.

DIONÍSIO, A. P. *Gêneros multimodais e multiletramento*. In: KARKOVSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.

(Org.). Gêneros textuais: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

FERREIRA, S. N. Semiotic change in modern and postmodern TIME advertisements: an investigation based on systemic functional semiotics and social theory. Tese de Doutorado. Pós-graduação em Inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

FRANK, J. Raising cultural awareness in the English language classroom. *English Teaching Forum*, n. 4, p. 2-11, 2013.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. An introduction to functional grammar. 3. ed. London: Arnold, 2004.

HEBERLE, V. Multimodal literacy for teenage EFL students. *Cadernos de Letras UFRJ*, Rio de Janeiro, v. 27, p. 101-116, 2010.

\_\_\_\_\_; MEURER, J. L. Aspects of visual analysis for the EFL class. In: *Anais do Congresso Internacional da Abrapui*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

KRESS, G. Literacy in the new media age. London/NY: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_; VAN LEEUWEN, T. Reading images: the grammar of visual design. London/NY: Routledge, 2006.

MEDRADO, B.; REICHMANN, C. (Orgs.). Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

MOTTA-ROTH, D.; NASCIMENTO, F. S. Transitivity in visual grammar: concepts and applications. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 12, n. 2, p. 319-349, 2009.

NASCIMENTO, R. G. A interface texto verbal e não-verbal no artigo acadêmico de Engenharia Elétrica. Dissertação de Mestrado. Pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-91, 1996.

O'HALLORAN, K. L. Visual semiosis in film. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *Multimodal discourse analysis*. London/New York: Continuum, 2004. p. 109-130.

O'TOOLE, M. *The language of displayed art*. Rutherford, NJ: Fairleigh Dickinson University Press, 1994.

ROYCE, T. Multimodal communicative competence in second language contexts. In: ROYCE, T.; BOWCHER, W. (Orgs.). *New directions in the analysis of multimodal discourse*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 361-403.

STENGLIN, M. Space odyssey: Towards a social semiotic model of three-dimensional space. *Visual Communication*, 8(1), 35-64, 2009.

UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum: changing contexts of text and image in classroom practice*. Buckingham, UK: Open University Press, 2001.

# 5

## **Concepções de professores de uma 'classe que funciona'**

*Maria Theresa Targino de Araújo Rangel*

## **Considerações iniciais**

A ideia do tema deste capítulo surgiu quando estávamos elaborando nossas “Considerações Reflexivas” sobre o texto de René Amigues Trabalho do professor e trabalho de ensino (2004), como atividade de nossa disciplina de doutorado, Seminários Avançados em Linguística Aplicada, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Betânia Medrado, na Universidade Federal da Paraíba.

Em seu texto, Amigues nos fala sobre o meio-aula criado pelo/a professor/a e define a ação de gerir a classe como uma ação de “construir as dimensões coletivas da ação individual, e ter uma classe que funciona” (2004, p. 48). Neste momento de nossa reflexão, surgiu uma indagação; afinal, para os/as professores/as, o que seria uma classe que funciona?

Medrado nos diz que a pesquisa na contemporaneidade deve “envolver-se com as dificuldades reais, vivenciadas por sujeitos reais nas suas práticas diárias” (MEDRADO, 2011, p. 23). Assim, com base nesta ótica, fomos buscar nas práticas diárias vivenciadas por sujeitos reais, os professores e professoras, respostas para nossa questão.

O objetivo deste capítulo seria, então, a análise das representações que dois professores do Instituto Federal da Paraíba constroem acerca de uma “classe que funciona”, levando em consideração o agir docente a

partir de uma perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) e das Ciências do Trabalho.

### **Considerações teóricas**

Muito se têm pesquisado sobre o trabalho do/a professor/a a partir de um olhar no ISD. Sob esse olhar, Machado (2009, p. 18) assume a tese de que “as ações humanas não podem ser apreendidas no fluxo contínuo do agir apenas pela observação das condutas perceptíveis dos indivíduos”, e esclarece sua tese citando Bronckart:

Na verdade, de acordo com Bronckart (2004), as ações só podem ser apreendidas por meio de interpretações, produzidas principalmente com a utilização da linguagem, em textos dos próprios actantes ou observadores dessas ações. Esses textos que se referem a uma determinada atividade social exercem influência sobre essa atividade e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais sobre essa atividade e sobre essas ações, podendo contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades e ações (MACHADO, 2009, p.18).

Trazendo, então, essas considerações para o campo do trabalho docente, Machado define o trabalho do professor como sendo:

[...] uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação – com o objetivo de criar um meio que possibilite aos

alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que lhe é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e na interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação (2007, p. 93).

Baseando-se em sua própria definição do trabalho docente, Machado ainda nos explica que a atividade do professor não se restringe aos limites de sala de aula, podendo ser considerada uma atividade situada, ocorrendo em contextos específicos; uma atividade prefigurativa, já que o professor reelabora as prescrições propostas; interacional, pois o professor interage com os instrumentos materiais e/ou simbólicos; podendo ser considerada também uma atividade dialética, pois é fonte de aprendizagem e desenvolvimento do trabalhador, ou ainda, fonte de impedimento para esse aprendizado e desenvolvimento; interpessoal, interagindo com outras pessoas dentro e fora do trabalho; e por fim, transpessoal, já que é orientada por modelos de agir do ofício de professor (Ibid., p. 91-92).

Quanto ao termo agir, dentro os diversos conceitos nos vários campos do saber, Medrado nos dá acesso a Machado e Bronckart (2009, *apud* MEDRADO, 2011, p. 29) quando esses consideram o termo agir “uma interferência do indivíduo no mundo guiada por razões, motivos e capacidades”, isto é, o dado sob análise. Ainda segundo os autores, “podemos ter acesso ao agir através dos discursos e vozes daqueles que executam o trabalho”.

Ainda guiada por Bronckart (2006; 2008, *apud* Medrado, 2011) e Machado (2004; 2007, *apud* Medrado, 2011), Medrado nos diz que

o agir é passível não apenas de observação, mas de interpretação, ou seja, podemos dar-lhe significação; dizer ao outro o que fazemos; como fazemos e, igualmente, avaliar o agir de outrem ou o nosso próprio agir (MEDRADO, 2004; 2007, *apud* Medrado, 2011).

Desta forma, a fim de compreendermos melhor a atividade educacional, buscamos, como já dissemos, nos textos produzidos por dois professores do IFPB, narrando sobre duas de suas aulas, uma que “funcionou” e outra que “não funcionou”, os objetos de análise de nossa pesquisa. Embasaremos esta pesquisa numa análise interpretativa, orientada pela proposta de Bronckart e Machado (2004) da semântica do agir.

Ao levarmos em conta, portanto, esse nível interpretativo ou semântico na análise dos nossos dados, podemos distinguir três planos do agir propostos pelos autores: o plano motivacional, onde encontramos os fatores externos (de origem social e coletiva) e os motivos (razões de agir interiorizadas por uma pessoa particular ou uma categoria de indivíduos); o plano da intencionalidade do agir, onde temos as finalidades (assumidas no plano do coletivo e socialmente validadas) e as intenções (os fins do agir interiorizados por um indivíduo particular); e, finalmente, no plano dos recursos para o agir, encontramos as ferramentas ou instrumentos (externos ao indivíduo, são disponibilizados no ambiente social) e as capacidades (recursos internos de uma pessoa particular para a realização de um determinado agir). Assim, sob essa visão, Medrado (Ibid., p. 31) conclui que ensinar é agir, e, como atividade dialógica e dinâmica, esse agir, “pautado em razões,

intenções e recursos, confere à atividade de ensino o valor de trabalho”.

Quando nos propomos à análise do trabalho docente, devemos levar em consideração também que o trabalho do professor não está ligado apenas aos seus alunos, mas, tanto quanto, por exemplo, à instituição para a qual ele trabalha, aos pais de seus alunos, e aos outros profissionais.

Segundo Amigues (2004, p. 41), “para agir, o professor deve estabelecer e coordenar relações, na forma de compromisso, entre vários objetos constitutivos de sua atividade”. Amigues relaciona esses objetos como sendo as prescrições, os coletivos, as regras do ofício e as ferramentas. Sobre as prescrições, o autor nos diz que estas são desencadeadoras da ação do professor (Ibid., p. 42). As pesquisas têm mostrado que as prescrições são vagas e distantes da realidade dos professores, levando estes a redefinirem suas ações prescritas e a elaborarem as tarefas dos alunos baseadas em suas próprias prescrições.

Quanto ao coletivo, Amigues nos diz que “a partir das prescrições iniciais, os professores, coletivamente, se autoprescrevem tarefas”, assumindo, esses coletivos, formas diversas: na escola primária, no segundo grau, etc. (Ibid., p.43). E ainda devemos lembrar que cada professor pertence ao coletivo da profissão, que será outro coletivo bem mais amplo.

Toda profissão é regida por regras que ligam os profissionais entre si, que são as regras do ofício. De acordo com Amigues, “essas regras reúnem gestos genéricos relativos ao conjunto dos professores e gestos específicos, relativos, por exemplo, à disciplina” (Ibid., p. 43-44).

Por fim, ainda segundo Amigues, temos as ferramentas como objetos constitutivos da atividade docente. Essas ferramentas (quadro negro, manuais, fichas pedagógicas, exercícios tirados de arquivos, emprestados de colegas ou elaborados pelo próprio professor, etc.) são transformadas pelos professores em instrumentos para conduzir sua aula, não apenas com o intuito de ganhar eficácia, mas também para reorganizar sua própria atividade.

Assim sendo, usando as palavras de Amigues, podemos concluir que a atividade docente, no seu conjunto,

[...] pode ser considerada o ponto de partida de várias histórias (da instituição, do ofício, do indivíduo...), ponto a partir do qual o professor vai estabelecer relações com as prescrições, com as ferramentas, com a tarefa a ser realizada, com os outros (seus colegas, a administração, os alunos...), com os valores e consigo mesmo. Trata-se de um ponto de encontro convocado a se renovar sob o efeito da realização da ação e do desenvolvimento da experiência profissional (2004, p. 45).

Mesmo levando em consideração que a atividade docente não deve ser considerada uma atividade individual, limitada à sala de aula e às interações com os alunos, não podemos esquecer que a priori o aluno é o alvo do professor. Entendemos como parte do agir docente associar os alunos na organização ou na restauração do meio de trabalho do professor. Amigues nos explica que “é pelo engajamento dialógico dos alunos que se realiza a co-construção desse meio, no qual estes podem se apropriar das ferramentas e das técnicas

de pensar” (Ibid., p. 47). Sabemos que não é tarefa simples a construção desse meio de trabalho por parte do professor, por isso Amigues aconselha o professor a “estruturar o meio e o grupo de alunos num ambiente de trabalho singular, o meio-aula”, termo este que Amigues explica:

[...] assim, o meio-aula desempenharia para os alunos o papel de uma organização cognitiva portadora de uma memória coletiva e de regras sociais que cada um redescobre através de sua própria ação. Para o professor, gerir a classe é construir as dimensões coletivas da ação individual, e ter uma classe que funciona é não só ter bons alunos, mas um coletivo coeso soldado e pronto para se engajar na ação: coesão do grupo e coerência das aquisições sustentam-se mutuamente [grifo da autora] (2004, p. 48).

Aqui retomamos a questão geradora deste capítulo. O que seria, afinal, para os/as próprios/as professores/as, uma classe que funciona?

### **Procedimentos metodológicos**

Para a realização de nossa pesquisa, entregamos a um professor e uma professora, ambos professores de Língua Inglesa, do Instituto Federal da Paraíba, *campus* João Pessoa, como acima mencionados, as seguintes questões, que usamos como instrumento de coleta de dados:

1. Narrar sobre uma aula que “não funcionou”. Com que sentimento o/a professor/a termina a

aula? Onde ele/a falhara? Por que não conseguira realizar o planejado?

2. Narrar sobre uma “classe que funcionou”. Como o professor/a se sentiu ao final da aula? Por que ele/a acha que a “aula funcionou”?

Escolhemos os professores do IFPB pela facilidade de contato, já que a pesquisadora também trabalha nessa Instituição. Na verdade, acho que por precaução, pedimos a cinco professores para responderem nossas questões, três de português e dois de inglês. Apenas os dois de língua inglesa se dispuseram a participar, por total indisponibilidade dos outros. Os professores escolhidos teriam uma semana para devolverem as questões respondidas, o que não foi possível eles cumprirem devido ao grande número de tarefas que eles estavam desenvolvendo no IFPB. Os professores só devolveram a tarefa 10 dias depois do combinado. Achamos importante mencionar estes fatos para que pudéssemos registrar uma das grandes dificuldades que os pesquisadores do trabalho docente enfrentam na coleta de seus dados; a disponibilidade dos professores. Todos estão sempre com acúmulo de tarefas. Assim sendo, não podemos, enquanto pesquisadores, menosprezar este fato se quisermos que nossa pesquisa caminhe a contento e dentro do prazo previsto.

Daremos à professora o pseudônimo de Maria, e chamaremos o professor de Dantas. Maria tem 32 anos de experiência como professora de inglês no IFPB, e encontra-se em processo de aposentadoria, enquanto Dantas está há apenas 03 anos no Instituto. Os textos

narrativos de Maria e Dantas estarão transcritos nos Anexos 1 e 2, respectivamente.

Quanto à metodologia que utilizamos para responder à nossa questão, como já mencionamos, recorremos a uma análise interpretativa dos textos escritos pelos professores, baseada na semântica do agir, proposta por Bronckart e Machado (2004), acima explicado.

### **Análise dos dados**

Iniciamos nossa análise levando em consideração os contextos das aulas de cada professor. Maria escolheu narrar sobre sua turma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) sobre a qual ela mesma explicou:

Minha última turma foi no PROEJA – noite - Curso Ensino Médio/Técnico em Eventos. Disciplina: Inglês Instrumental. Carga horária: 02 horas/aula semanais.

Quanto a Dantas, este utilizou duas turmas como exemplo:

[...] na turma do 1º ano de Instrumento Musical. [...] para adolescentes de 15 anos [...]

[...] para a turma de Inglês Instrumental I, 1º período de Construção de Edifícios.

Sendo assim, quanto ao contexto das turmas da professora e do professor, podemos afirmar que Maria trabalhou com jovens e adultos (o alunado do PROEJA),

enquanto Dantas trabalhou com adolescentes, já que suas duas turmas eram ambas do 1º ano do Ensino Integrado (mesmo o professor Dantas não tendo mencionado o Ensino Integrado, a pesquisadora conhece a estrutura do IFPB, por também, como já foi dito, ser professora desta instituição).

Analisando os textos narrados pela professora e professor, conseguimos distinguir os três planos do agir segundo o modelo interpretativo baseado na semântica do agir, proposta por Bronckart e Machado (2004), acima explicados. No plano motivacional, encontramos alguns fatores externos e motivos que influenciaram o agir dos docentes. Na narrativa de Maria, tanto para a aula que funcionou como para a que não funcionou, temos:

[...] por se tratar de uma turma com um perfil diferenciado vinda de uma realidade muito “sofrida” por diversos fatores, tais como: pessoais, familiares, profissionais, histórico escolar, déficit de aprendizagem, entre outros torna-se difícil trabalhar a língua estrangeira (Inglês) com essa clientela. Eles não conseguem visualizar a necessidade do aprendizado da língua para o seu dia a dia. Ademais, devido à carência de material específico para se trabalhar as 04 habilidades bem como equipamentos eletrônicos e laboratório, focamos o ensino na abordagem instrumental centrada na leitura. Objetivamos conseguir elevar o nível de letramento desse alunado por meio de gêneros textuais diversos e temáticas atuais relacionadas ao seu mundo de trabalho quer fosse o atual ou ocupacional futuro, isto é, técnico em evento.

Ainda no texto de Maria, agora sobre sua aula que deu certo:

leve para a turma 30 exemplares diferentes da revista VEJA. Tarefas: a) Eles se reuniram em duplas, cada qual com uma revista, e começaram a folhear. [...] Gênero textual – identificação de um texto escolhido pela dupla. Retirar daquele texto 10 palavras inglesas ou de origem inglesa. Apresentar seu significado em Português, a qual área de conhecimento aquela palavra se relaciona (Ex: esporte, gastronomia, tecnologia, comércio, turismo etc.). Apresenta para a turma seus resultados.

Por sua vez, sobre sua aula que não funcionou, Dantas narra:

[...] o assunto a ser trabalhado eram as estratégias de leitura prediction, skimming e scanning (trabalhados nas aulas anteriores). Entreguei aos alunos um texto com dez imagens (de pontos turísticos da cidade de Londres) e, em separado, o nome e a descrição de cada ponto. A proposta era que os alunos, em duplas: 1) relacionassem as imagens aos nomes dos pontos turísticos, e, em seguida, 2) relacionassem as imagens e os nomes a suas respectivas descrições. Pensei que, por se tratar de pontos turísticos, imagens bonitas e que geralmente despertam a curiosidade, os alunos iriam ficar muito empolgados e interessados em conhecer um pouco mais sobre a cidade de Londres. [...] até realizaram a atividade conforme os comandos, [...].

Sobre sua aula que funcionou, Dantas explica:

[...] posso destacar uma aula sobre gêneros textuais [...]. Para esta aula, separei um anúncio publicitário impresso do carro da Toyota RAV 4 e um anúncio em vídeo do mesmo carro.

Comecei apresentando o vídeo, [...]. Em seguida, apresentei o texto impresso e pedi que os alunos comentassem as semelhanças e as diferenças, [...].

No discurso de Maria, podemos citar algumas razões externas que influenciaram o seu agir, como o nível intelectual e social dos alunos, a carência de material específico, e suas prescrições. Já em seu texto, Dantas não menciona outro fator externo fora as prescrições. Quanto a essas prescrições identificadas nos discursos dos dois professores, não conseguimos detectar em suas narrativas qualquer indício que estes estivessem seguindo prescrições oriundas do IFPB, mas, que seguiam prescrições elaboradas por eles mesmos, ou seja, cada um seguiu em suas respectivas aulas os passos que tinham planejado quando elaboraram seus planos de aula: “focamos o ensino na abordagem instrumental centrada na leitura” (Maria); “levei para a turma 30 exemplares diferentes da revista VEJA” (Maria); “o assunto a ser trabalhado eram as estratégias de leitura prediction, skimming e scanning (trabalhados nas aulas anteriores)”(Dantas); “até realizaram a atividade conforme os comandos” (Dantas).

Apesar dos docentes não terem mencionado as prescrições elaboradas pelo IFPB, a pesquisadora tem conhecimento, como já explicado, que tais prescrições existem. Tanto os/as professores/as de Língua Portuguesa como os/as de Língua Estrangeira devem trabalhar com a abordagem Instrumental, focando no desenvolvimento da habilidade de leitura, trabalhando com gêneros textuais diversos. Para executar essa atividade de leitura de modo mais eficaz os alunos aprendem a usar estratégias específicas para cada objetivo de leitura. Portanto,

podemos concluir sobre os agires de Maria e de Dantas, que ambos se basearam nas prescrições do IFPB quanto à abordagem Instrumental, com foco em leitura e estudo de gêneros textuais diversos, e, a partir destas prescrições, reelaboraram suas próprias prescrições visando o aprendizado de cada uma de suas turmas.

Sobre os motivos ou razões de agir interiorizadas por cada um dos docentes, Maria deixa claro que o foco do seu ensino está na abordagem Instrumental devido à carência de material específico, equipamentos eletrônicos e laboratório, pois o que ela gostaria mesmo era de poder trabalhar as 04 habilidades com seus alunos. Seria a carência de material o único motivo que levava Maria a trabalhar com a abordagem Instrumental ou seria também por causa da prescrição do Instituto? Quanto a Dantas, pudemos entender que o motivo pelo qual ele trabalhou as estratégias de leitura prediction, skimming e scanning naquela aula, foi para completar ou reforçar o que fora ensinado nas aulas anteriores.

No plano da intencionalidade do agir, na análise interpretativa do discurso da professora e professor, são evidentes as intenções ou os fins do agir interiorizados por eles. Logo no início de sua narrativa, Maria nos coloca a par das especificidades do seu alunado (problemas pessoais, familiares, profissionais, déficit de aprendizagem, histórico escolar) e como essas especificidades dificultam seu agir docente. Assim, numa tentativa de elevar o nível de letramento de seus alunos, a professora utiliza gêneros textuais diversos e temáticas atuais relacionadas ao mundo atual desse alunado ou à sua futura ocupação como técnico de eventos. Por sua vez, o professor Dantas ao trabalhar com imagens de pontos turísticos da cidade de Londres com sua turma do

1º ano de Instrumento Musical, tinha como intenção despertar a curiosidade dos alunos, empolgando-os e despertando neles o interesse em conhecer um pouco mais sobre a cidade de Londres, o que, infelizmente, segundo a narrativa do professor, não aconteceu. Portanto, podemos inferir, que nem sempre as intenções do professor se concretizam. Nesse caso específico do professor Dantas, ele mesmo define sua aula quando seus objetivos não foram alcançados:

CATÁSTROFE: esta palavra define o que aconteceu na aula. Os alunos não se interessaram, até realizaram a atividade conforme os comandos, mas sem muita empolgação e com visível desinteresse. Acredito que os problemas podem estar associados ao fato de os alunos precisarem ler 10 parágrafos (já que eram dez pontos turísticos), o que para adolescentes de 15 anos parece algo muito cansativo. Penso que, se eu tivesse dado um ponto turístico a cada dupla (o que seria um pequeno parágrafo para cada dupla) e tivesse pedido que a dupla apresentasse sua compreensão do texto para o restante da turma, a aula poderia ter sido mais dinâmica e divertida.

No seu discurso, Dantas nos passa um sentimento de grande frustração e de culpa por sua aula ter sido uma “catástrofe”. Segundo Amigues (2004, p. 48), para uma aula dar certo não é preciso apenas ter uma sala com bons alunos, mas uma sala coletivamente coesa e pronta para se engajar na ação. No exemplo do professor Dantas, podemos perceber que sua turma é composta de bons alunos, entretanto, naquela aula específica, eles não se engajaram na ação proposta de forma coletivamente

coesa, gerando no professor frustração e culpa, levando-o inclusive a apontar, de forma crítico-reflexiva, uma alternativa que muito provavelmente irá usar no futuro, para a mesma atividade.

Já no caso da professora Maria, sua frustração parece ser mais frequente devido às especificidades do seu alunado:

[...] torna-se difícil trabalhar a língua estrangeira (Inglês) com essa clientela. Eles não conseguem visualizar a necessidade do aprendizado da língua para o seu dia a dia.

Portanto, entendemos que Maria vive, como professora daquela turma, uma constante batalha para “estruturar o meio e o grupo de alunos num ambiente de trabalho singular, o meio-aula”, como nos esclarece Amigues (*op. cit.*). Ambos os professores, Maria e Dantas, experimentam formas de ultrapassar suas dificuldades, construindo as dimensões coletivas da ação individual, ou seja, gerindo suas classes (*op. cit.*). Para um professor, gerir sua classe seria a priori a fonte de prazer e de satisfação, já que essa ação é o cerne de sua atividade como professor, como podemos sentir nas palavras de Dantas:

Felizmente é difícil lembrar-me de apenas uma aula que tenha dado certo. [...] Para esta aula, separei um anúncio publicitário impresso do carro da Toyota RAV 4 e um anúncio em vídeo do mesmo carro. [...] Os alunos adoraram o vídeo, logo os comentários sobre o anúncio surgiram com muita fluidez e empolgação. [...] Em seguida, apresentei o texto impresso e pedi que os alunos comentassem as semelhanças e as diferenças, com o objetivo de que eles

concluísem que os dois textos eram anúncios e que a diferença maior estava no suporte. O objetivo foi alcançado.

É gerindo sua classe que o/a professor/a se sente professor/a, todavia, quando suas aulas não dão certo (por motivos diversos), nesses momentos em particular, gerir uma classe torna-se, na verdade, a fonte de fadiga e estresse, como Maria nos mostra na sua aula que não funcionou:

NÃO funcionou: aulas com o gênero textual notícia. Motivos detectados: a) Os alunos não estavam atualizados acerca daquele tema na língua-mãe; b) Textos longos que dificultavam a leitura, compreensão, trabalhar as ideias principais e detalhadas; c) Esse gênero requer um conhecimento globalizado e, muitas vezes, um entrelaçamento de subtemas; d) Eles não têm tempo, condições financeiras, não se expõem à leitura de uma forma geral; e) Esse gênero apresenta, geralmente, formas verbais no Past Tense e o alunado sente dificuldade de reconhecer os verbos irregulares bem como a grande presença de palavras não cognatas.

Evidentemente, que não podemos esquecer que toda profissão tem sua parcela de fadiga e estresse, entretanto, no caso do professor, esse estresse é comumente consequência de um profundo sentimento de frustração. Ao término de cada aula que “não funciona”, o professor deixa sua turma se questionando sobre seu agir; no que ele errara? Por mais que o professor tente naturalmente justificar suas ações, ele não consegue se libertar do sentimento de culpa por não ter conseguido gerir sua classe.

Quanto à análise do agir dos professores no plano dos recursos para o agir, ou seja, as ferramentas ou instrumentos e as capacidades, encontramos exemplos desses recursos nas narrativas de ambos os professores. Na sua aula que não funcionou, Dantas trouxe um texto com imagens de dez pontos turísticos de Londres, e na sua aula que deu certo, ele primeiro usou o vídeo e depois entregou um texto impresso para os alunos. Já a professora Maria, na sua classe que funcionou, trouxe revistas *Veja* e pediu para que os alunos, em duplas, escolhessem um texto e nesse texto identificassem o gênero textual, as dicas tipográficas etc.. Ao utilizarem esses recursos materiais, disponibilizados no ambiente social, os professores os transformam em ferramentas/instrumentos para melhorarem suas técnicas de ensino, promovendo o desenvolvimento de suas ações e a reorganização de sua atividade (AMIGUES, 2004).

Investigando as capacidades, ou seja, os recursos mentais e comportamentais (os sentimentos, saberes teóricos e práticos, valores, conceitos) atribuídos aos professores em questão, o professor Dantas, através do seu enunciado, se mostra bem mais vibrante com suas aulas, preocupado em planejar aulas em que os alunos se engajem coletivamente e, principalmente, que seus alunos se sintam empolgados com a aula. Quanto à professora Maria, talvez por estar em sala de aula há 32 anos, se mostra mais comedida com suas emoções, o que não significa que seja uma profissional menos responsável ou entusiasmada que seu colega. Maria demonstra uma preocupação genuína em melhorar o “nível de letramento” dos seus alunos, mesmo sendo estes naturalmente desinteressados em aprender a língua inglesa.

Após nossa análise interpretativa dos dados, orientada pela proposta de Bronckart e Machado (2004) da semântica do agir, podemos enumerar, de forma geral, algumas considerações. Na narrativa da professora Maria, podemos considerar:

1. As especificidades do seu alunado como fator externo de forte influência no agir da professora;
2. A carência de materiais como determinante na reelaboração de suas prescrições;
3. A capacidade da professora em adequar suas prescrições à situação real do seu alunado, deixando transparecer em seu discurso uma preocupação em melhorar a visão de mundo dessas pessoas.

Na narrativa de Dantas:

1. Dos fatores externos que influenciaram o agir do professor, verificamos que foram as suas próprias prescrições que determinaram o sucesso ou insucesso de suas aulas. Na verdade, as prescrições foram cumpridas, mas, não da forma esperada pelo professor;
2. As intenções ou os fins do agir interiorizados pelo professor, eram sempre despertar a curiosidade e empolgação dos alunos, promovendo uma aula mais dinâmica e divertida;
3. O professor busca nas ferramentas/instrumentos disponíveis no ambiente social, meios para melhorar sua técnica de ensino transformando suas aulas em dinâmicas, empolgantes e divertidas.

## **Considerações finais**

Ao término de nossa pesquisa, pensamos ter alcançado o objetivo inicial deste capítulo que seria a análise das representações que dois professores de Língua Inglesa do Instituto Federal da Paraíba, Maria e Dantas, constroem acerca de uma “classe que funciona”, levando em consideração o agir docente a partir de uma perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo e das Ciências do Trabalho.

Apesar da professora e do professor em questão, possuírem alguns pontos em comum, (ambos professores de inglês do IFPB), observamos como seus diferentes contextos de sala de aula, backgrounds, tempos de serviço, principalmente, seus alunos e suas próprias prescrições, influenciaram seus agires docentes. E é exatamente neste ponto, nas prescrições, que, após nossa análise interpretativa dos dados apresentados nos discursos de Maria e Dantas, conseguimos entender as concepções que cada um desses professores tem acerca do que seja “uma classe que funciona”.

Podemos dizer que para Dantas, a diferença principal entre uma “classe que funciona” e outra que “não funciona” não se resume apenas ao cumprimento das prescrições, mas à forma como essas prescrições são cumpridas, ou seja, se conseguem, através da apropriação de ferramentas/instrumentos disponíveis no meio social, levar os alunos a atingirem os objetivos planejados pelo professor, promovendo, ao mesmo tempo, uma aula mais empolgante, dinâmica e divertida. Podemos, então, concluir que parece fazer parte da representação de Dantas que a tarefa principal do professor é gerir sua aula promovendo uma interação permanente com os alunos,

assim como a participação e o envolvimento destes nas atividades propostas de forma constantemente ativa. Qualquer aula diferente deste padrão gera no professor frustração e culpa.

Quanto a Maria, sua concepção de uma “classe que funciona” está diretamente ligada aos impedimentos apresentados pelo seu alunado diante de suas prescrições; quanto mais simples e pertencentes ao universo dos seus alunos suas ações se apresentarem, mais estes se engajam nas atividades. Assim, concluímos que também faz parte da representação de Maria, tanto quanto de Dantas, embora formulados de formas diferentes, que o professor tem como principal tarefa gerir sua classe de forma que este consiga o engajamento de seus alunos nos exercícios propostos. Para a professora, o desinteresse de seus alunos, nesta classe específica, em aprender inglês por não conseguir enxergar a importância dessa língua para o dia a dia deles, é motivo de constante frustração no seu trabalho como docente.

Por fim, refletindo sobre nosso método de coleta de dados, somos conscientes que não escolhemos o mais completo e eficiente em recuperar a trajetória mental percorrida pelo professor em sua atividade passada. Entretanto, ao analisarmos os textos elaborados pelos professores, foi possível compreendermos um pouco mais o trabalho docente e, principalmente, as representações que esses professores elaboram desse trabalho. Pudemos perceber também, através dos enunciados dos professores, suas inquietações e conflitos quando suas aulas não saem como planejadas. Parece-nos que quanto mais jovem e de pouca vivência em sala de aula é o professor, mais angustiado e culpado ele se sente, como pudemos observar no discurso do professor

Dantas. A professora Maria encara seus impedimentos, não com menos responsabilidade e entusiasmo, mas, com mais serenidade.

## **REFERÊNCIAS**

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Eduel, 2004.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discurso – por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 2009.

\_\_\_\_\_. Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul, MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In.: MACHADO, Anna Rachel (Org.). O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. São Paulo: Eduel, 2004.

MACHADO, Anna Rachel; Guimarães, Ana Maria De Mattos. O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In.: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). Linguagem e Educação: O Ensino e a Aprendizagem de Gêneros textuais. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

MEDRADO, B. P. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In.: MEDRADO, Betânia Passos e PÉREZ, Mariana. Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva. Campinas: Pontes, 2011.

# 6

## **Utilizando o gênero textual: popularização da ciência em aulas de inglês para fins específicos**

*Maria Verônica Andrade da Silveira Edmundson*

## **Considerações Iniciais**

Atualmente as mudanças tecnológicas e científicas avançam de forma contínua e em processo de aceleração. O conhecimento científico, por muito tempo restrito aos cientistas e pesquisadores, não alcançava o público leigo. Porém, o interesse da sociedade em ter acesso a este conhecimento provocou um crescimento dos gêneros discursivos que popularizam as descobertas científicas, na esfera jornalística, publicados em jornais e em revistas focalizando o público em geral. Sua função social é informar ao público sobre descobertas e pesquisas científicas utilizando uma linguagem clara, livre de jargões próprios da área científica, tornando a leitura mais fácil e acessível a todos. Incentivar a leitura de gêneros textuais que popularizam a ciência é papel da escola, uma vez que essa instituição exerce função importante na formação de um sujeito/leitor mais reflexivo e crítico, capaz de utilizar a linguagem de forma adequada nos vários contextos situacionais para se comunicar, além de gerar discussões dentro da sociedade sobre questões éticas, tecnológicas e científicas.

Uma vez que a aprendizagem da linguagem ocorre dentro de um contexto onde se situam as práticas sociais em geral, em situações de comunicação (cf. Bronckart, 1999), a escola é um lugar propício para

desenvolver as práticas sociais, criando situações de comunicação onde os alunos possam conhecer como funciona a linguagem e utilizá-la corretamente. O desafio dos professores é, portanto, fazer com que seus alunos se comuniquem e utilizem a linguagem de forma eficaz dentro de seu contexto sociohistórico e cultural.

Assim sendo, acredito que desenvolver habilidades de leitura em língua inglesa explorando gêneros textuais que popularizam a ciência além de favorecer as práticas de linguagem, ajuda a inserir o aluno em situações de vida reais, informando-os sobre o que passa no mundo a sua volta, pois “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades de aprendizagem” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p.74).

Este trabalho, portanto, tem como objetivo relatar uma experiência em sala de aula, utilizando três gêneros textuais: o resumo acadêmico (*abstract*), a notícia de popularização da ciência e o artigo científico para desenvolver habilidades de leitura em aulas de língua inglesa, buscando trazer uma contribuição para outros professores de língua estrangeira para fins específicos. As atividades foram fundamentadas na concepção do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2006), a qual absorve a noção de gênero discursivo de Bakthin (2006[1979]), na proposta de sequência didática de Schnewly & Dolz (2004), em Marcuschi (2002, 2006, 2008), e em Roth e Lovatto (2009).

## Noção de gênero do discurso

A visão de gêneros e de interação verbal de Bakhtin serviu de base para quase todos os estudos sobre gêneros. Bakhtin considera a enunciação como sendo de natureza social e não individual, dando grande ênfase à interação verbal considerando o ato de fala como produto e enunciação (cf. BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997). Ainda segundo Bakhtin, a palavra tem duas faces, ou seja, “a palavra comporta duas faces e é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém” (*op. cit.*, p.113). Portanto, em termos bakhtinianos, podemos afirmar que todo enunciado escrito é realizado para alguém, se dirige a alguém para ser lido, mesmo que isto não ocorra de imediato, como na interação face a face, sendo a força da interação verbal que se estabelece entre os participantes (enunciador e destinatário) do texto, para quem este está sendo dirigido, que determina a estrutura do discurso e seu estilo (cf. BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997).

A divulgação e a popularização da ciência constituem hoje práticas sociais de grande importância para nossa sociedade. Como atividade que pertence a uma determinada esfera de atividade humana, tais práticas estão ligadas ao uso da linguagem, sendo concretizadas através de enunciados, mostrando a língua em uso, conforme afirma Bakhtin (2006 [1975], p. 261) ao falar sobre o emprego da língua:

o emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2006 [1975], p. 261).

Os enunciados produzidos refletem as atividades sociais, históricas e culturais dos membros da sociedade, a esses tipos relativamente estáveis de enunciados, Bakhtin denominou-os de gêneros do discurso. Cada esfera da atividade humana produz seus enunciados os quais possuem certa estabilidade e são reconhecidos pelos sujeitos falantes dessa esfera. É através de seus elementos constitutivos e indissociáveis, tais como seu conteúdo temático, seu estilo de linguagem (escolhas lexicais, gramaticais da língua), e principalmente por sua estrutura composicional, que os enunciados refletem o modo de vida, as condições e as finalidades de cada esfera da atividade humana, sendo os enunciados determinados pelas particularidades de cada esfera da comunicação, mesmo que cada enunciado seja individual e particular.

Assim, na esfera acadêmico-científica encontraremos enunciados que se apresentam em formas que reconhecemos como artigos científicos, relatos de pesquisa, tese, entre outros. Na esfera jornalística, encontramos gêneros do discurso tais como: notícia, reportagem, artigos de opinião, para citar alguns. Os gêneros do discurso surgem da necessidade que as pessoas na sociedade possuem em se comunicar, e as condições específicas de cada esfera da atividade humana. Para suprir esta necessidade, a cada dia em cada esfera surgem novos gêneros, outros se transformam, outros deixam de existir, fazendo com que haja uma grande riqueza e uma diversidade de gêneros do discurso constantemente. Quanto a isso, Bakhtin (2006[1979], p.283) afirma que:

a diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles são diferentes em função

da situação, da posição e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação (BAHKTIN, 2006[1979], p. 283).

Bakhtin (2006) não classifica os gêneros do discurso, mas faz uma distinção entre gêneros primários e secundários. Os primeiros se referem aos gêneros do cotidiano, que são apreendidos no dia-a-dia, nas condições discursivas imediatas; não precisam ser ensinados, os incorporamos no contato com o outro na sociedade; desde crianças começamos a lidar com eles.

Os gêneros secundários são aqueles que precisamos aprender; eles precisam ser ensinados. Eles são formados, constituídos através da incorporação e reelaboração dos gêneros primários. O gênero do discurso notícia de popularização da ciência, que servirá de corpus para nosso trabalho, é um exemplo de um gênero secundário.

Muitos pesquisadores têm seguido o pensamento bakhtiniano, no estudo dos gêneros dos quais em uma perspectiva socioretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino de segunda língua destacam-se Swales (1999) e em uma perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico podemos citar Bronckart (1997/1999, 2006), Schneuwly & Dolz (1996 e 1998, 2004). Estes autores utilizam a nomenclatura gêneros textuais, em vez de gêneros discursivos, partilhando a conceituação de texto dada por Bronckart

chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se insere, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão gênero de

texto em vez de gênero de discurso  
(BRONCKART, 1999, p. 75).

Sendo o texto “uma entidade concreta materializada e corporificada em um gênero” (MARCUSCHI, 2002, p. 24).

### **Difusão, disseminação e popularização da ciência**

Quando falamos em difusão da ciência e tecnologia, nos reportamos a duas formas de difundir a ciência realizadas em tipos de enunciados relativamente estáveis que surgem tanto na esfera acadêmico-científica, como na esfera jornalística. No âmbito da esfera acadêmico-científica, teremos o que chamamos de disseminação da ciência, o conhecimento científico e tecnológico produzido e disseminado para os pares da mesma esfera da atividade humana. O pesquisador, o cientista, faz suas descobertas e as publica em forma de artigos científicos, relatórios científicos, teses, e os faz em meios apropriados, como, por exemplo, um *journal* da área do conhecimento específico, de forma a atender às condições e finalidades específicas daquela esfera da atividade humana. Esses gêneros discursivos têm em comum o mesmo parceiro discursivo que são os cientistas e pesquisadores que compartilham o conhecimento científico e tecnológico, cuja linguagem muitas vezes não é acessível aos cidadãos da sociedade em geral.

A segunda forma de difundir a ciência e tecnologia está diretamente vinculada ao interesse e à necessidade que a sociedade vem demonstrando em conhecer os resultados das pesquisas e novas descobertas científicas realizadas em várias áreas do conhecimento

humano, na saúde, no meio ambiente, na informática, robótica, entre outras. Esse interesse gerou um aumento significativo na mídia de gêneros discursivos que divulgam/popularizam a ciência e tecnologia. Essa forma de divulgação/popularização da ciência e tecnologia está endereçada a todas as esferas sociais. Como esta divulgação/popularização está direcionada principalmente à população em geral, a ciência e a tecnologia são popularizadas com a intenção de democratizar os conhecimentos científicos para o público em geral. Assim sendo, seguindo outros estudiosos como Motta-Roth e Lovato (2009), chamamos esta forma de disseminação da ciência de popularização da ciência. A popularização da ciência surgiu da crescente necessidade da sociedade em ser detentora destes conhecimentos científicos que, por muito tempo, eram exclusivos de determinadas áreas do conhecimento humano. Esta popularização como prática social ocorre de diversas maneiras, porém, a que mais alcança a população, hoje em dia, são as notícias de popularização da ciência produzidas pelo jornalismo científico.

Roth & Lovatto (2009) denominam o texto de divulgação científica como notícia de popularização da ciência, textos produzidos por jornalistas para um público leigo que não é um especialista daquele conhecimento científico. Tendo como função social divulgar, popularizar o conhecimento tecnológico-científico criado a partir das pesquisas e descobertas científicas realizadas no meio acadêmico-científico. Os jornalistas científicos utilizam uma linguagem mais simples do que as dos cientistas, transformando o conhecimento científico próprio de uma determinada esfera da sociedade, em conhecimento acessível a todas as camadas da sociedade.

## **Utilizando gêneros discursivos/textuais em sala de aula**

Os gêneros textuais permitem a comunicação verbal, eles surgem dentro de um contexto social, histórico e cultural, determinados pelo propósito, pelo efeito que se quer exercer no destinatário. Segundo Marcuschi (2006) os gêneros devem ser vistos dentro e nas relações das práticas sociais, que estes mostram o funcionamento da sociedade.

Quando se fala de gêneros em práticas de ensino, Schneuwly & Dolz (2004) desenvolvem a ideia de que o gênero

é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mas particularmente no domínio do ensino de produção de textos orais e escritos. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 71).

De acordo com estes autores, ao utilizar os gêneros na escola, os gêneros além de serem instrumentos de comunicação passam a ser também ferramenta de ensino-aprendizagem, porque quando ensinamos ao nosso aluno a operar com um gênero estamos ensinando o uso da língua viva.

Porém, “quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursivo numa cultura e não um simples modo de produção textual” (MARCUSCHI, 2006, p. 24).

Os gêneros que popularização a ciência têm um papel relevante na nossa sociedade, por isso é importante que nossos alunos entendam como esses gêneros

funcionam, como eles emergem, qual sua função, seu propósito. É sabido que os gêneros ao funcionarem em outro lugar social diferente daquele no qual eles foram originados, podem sofrer transformação, “o gênero trabalhado na sala de aula é sempre uma variação do gênero de referência” (DOLZ; SCHNEUWLY 2004, p. 81). É verdade que alguns gêneros textuais produzidos, na sala de aula, são produzidos em contexto fictício porque têm finalidades voltadas para a aprendizagem/aprimoramento dos aprendizes. Porém, acredito que o professor deva criar uma ponte para aproximar as duas realidades: as práticas de linguagem reais e as práticas de linguagem produzidas no contexto escolar, de forma a tentar uma maior aproximação entre ambas.

É importante que fique claro o objetivo de aprender determinado gênero, que utilidade este ensinamento terá nas práticas sociais, e suas funções sociais e comunicativas. Além disso é importante que o aluno que “os gêneros textuais não só refletem, mas constituem as práticas sociais”. (MARCUSCHI, 2008, p.189). Os alunos precisam entender que os gêneros emergem das necessidades das pessoas se comunicarem, eles são parte dos costumes da sociedade e organizam esses costumes, portanto podem variar de cultura para cultura. “os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como membros de alguma comunidade.” (BAKHTIN, 1979, *apud* MARCUSCHI, 2008, p.100).

## **Metodologia**

Antes de começar a detalhar como foi feita a pesquisa, é importante indicar o contexto de sala de aula,

em que turma trabalhamos com esses gêneros discursivos/textuais. Os participantes dessa experiência foram 14 alunos da turma de Inglês para Fins Específicos, com foco no desenvolvimento de leitura, do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Educação da Paraíba (IFPB).

Antes de iniciar as atividades, levei para os alunos alguns títulos dos possíveis textos para serem trabalhados em sala de aula. A partir do título, aproveitando para também, desenvolver, a estratégia de *prediction*, perguntei quais daqueles temas eles teriam interesse de ler a respeito. Juntos, selecionamos os que tinham relação com a área de estudos dos alunos ou área afim, e escolhemos um dos temas que falava sobre o processo de engarrafamento de água.

O corpus se constituiu de um resumo acadêmico/*abstract* para que o aluno se recordasse da estrutura desse gênero, já trabalhado em sala de aula, em unidade anterior, , depois, duas notícias de popularização da ciência referente a esse *abstract*, e por fim o artigo científico de onde retiramos o *abstract*. O objetivo era que os alunos pudessem desenvolver habilidades de leitura utilizando gêneros textuais escritos em língua inglesa, entrando em contato com mais de um gênero textual, porém gêneros que nasceram a partir de uma pesquisa, uma descoberta científica, tendo cada um deles uma função social diferente, com interlocutores diferentes, que dialogam entre si, mas com um estilo e composição diferentes.

Levando em consideração que a sala de aula, não é o local de contexto de produção desses gêneros, precisamos tentar aproximar o contexto real de produção dos textos e o contexto de sala de aula. Para tanto segui

alguns passos para trabalhar esses gêneros para que esses alunos pudessem entender a funcionalidade desses gêneros e o porquê de estarmos operando com eles, deles terem surgido. Primeiro, introduzi atividades para que os alunos percebessem e identificassem o contexto de produção destes textos, seguindo alguns critérios de Bronckart (1999): a) o contexto sócio-histórico no qual cada gênero foi produzido, onde circula e onde é utilizado; b) o suporte no qual o texto é veiculado; c) o intertexto, dos textos lidos, para que o aluno percebesse as relações entre o que ele leu no *abstract*, na notícia de popularização da notícia e no artigo científico, e a situação de produção do texto, quem produziu o texto (quem escreveu, procurando observar se o texto foi escrito por uma pessoa, por uma instituição, o papel social do produtor do texto, e o papel que este assumiu enquanto produtor do texto), o provável leitor desse texto (para quem o texto foi escrito, o público-alvo, o papel social de quem está lendo o texto o texto), o local de produção (quando foi escrito, no caso se antes da pesquisa, depois da pesquisa, se antes ou depois da publicação do artigo científico), a instituição social (se foi uma empresa, um jornal, etc.) e o objetivo, a função social dessa produção (porquê, para que esse texto foi escrito).

Após esta primeira etapa ficar bem definida com os alunos, iniciei a segunda etapa que foi a de compreensão de leitura. Como esses alunos que participaram da pesquisa já tinham uma boa base de como utilizar estratégias de leitura, as atividades de compreensão exigiram *skimming*, *scanning*, *prediction*, inferências, entre outras. Elaborei, então, atividades de compreensão de leitura mais detalhada para que os

alunos resumissem os temas discutidos no texto de forma a terem uma ideia clara do que se tratava esse conteúdo. Dentre os textos trabalhados durante o curso, utilizei para fins da pesquisa para este capítulo os seguintes:

a) *Abstract*

- *Energy implications of bottled water*<sup>1</sup>

b) Notícias de popularização da ciência:

- *Plastic Accumulation in the North Atlantic Subtropical Gyre*<sup>2</sup>
- *The energy footprint of bottled water*<sup>3</sup>

Ao pesquisar na internet os textos de divulgação científica, percebi que alguns sites ofereciam mais informações que outros. Então, decidi por levar sempre dois textos com o mesmo assunto, mas retirados de sites diferentes, para que um complementasse a informação do outro.

Essa atividade foi mais voltada para os aspectos linguísticos recorrentes nos textos. Discutimos o porquê do produtor do texto sempre utilizar aspas para marcar o discurso de outros. Pedi para identificarem os tempos verbais recorrentes e expressões que os ajudaram a reconhecer a introdução, a metodologia, os resultados e a conclusão do texto.

---

<sup>1</sup> <http://iopscience.iop.org/1748-9326/4/1/014009>

<sup>2</sup> <http://www.sciencedaily.com/releases/2010/08/100819141915.htm>

<sup>3</sup> <http://www.livescience.com/environment/090318-bottled-water-energy.html>

No final de cada leitura discutimos sobre a importância desse tema, que ensinamentos eles podiam tirar daquela leitura.

### **Leitura do artigo científico**

Perguntei aos alunos quais dos textos de divulgação científica eles teriam interesse em ler na íntegra, então, forneci os *sites* onde eles poderiam encontrar para que fizessem a leitura dos mesmos e darem um *feedback* em relação ao texto de divulgação científica.

O artigo científico *Energy implications of bottled water*<sup>4</sup>, sobre o qual foi publicado a notícia de popularização da ciência: “*The energy footprint of bottled water*”.

Após esta etapa, de compreensão de leitura detalhada, passei a trabalhar com os alunos, a parte interna do texto, a estrutura composicional, linguística dos textos. Conhecer os mecanismos de coesão nominal e conexão em um texto facilitará a leitura e compreensão dos alunos e ajudará a entender como esses textos funcionam. Então, apresentei atividades para os alunos para que eles percebessem a importância da coesão nominal, focando os itens de maior relevância nos textos lidos. Criei mecanismos para que os alunos identificassem marcadores espaciais e temporais e entendessem sua função naquele contexto, bem como marcadores enumerativos, de mudança de tópico e exemplificação. Além disso, achei importante trabalhar

---

<sup>4</sup> [http://iopscience.iop.org/1748-9326/4/1/014009/pdf/1748-9326\\_4\\_1\\_014009.pdf](http://iopscience.iop.org/1748-9326/4/1/014009/pdf/1748-9326_4_1_014009.pdf)

com os organizadores argumentativos para que os alunos percebessem a função argumentativa dos mesmos. Além disso, como esses textos, principalmente no da notícia de popularização da ciência, há uma presença marcante de vozes, achamos importante que o aluno pudesse identificar de quem eram essas vozes e que argumentos utilizavam. Com os alunos mais adiantados, a partir desse ponto pude trabalhar com outros conceitos, como a polifonia, o discurso reportado, as marcas desse discurso.

Ao término dessas atividades os alunos identificaram um ou dois tipos discursivos, tipos de textos (narrativa, descrição, argumentação, etc.) que se sobressaía nos textos e assim identificaram o gênero discursivo/textual por sua funcionalidade, sabendo quais elementos linguísticos são ou não mais recorrentes nos mesmos.

Ao mesmo tempo, para cada gênero discursivo/textual trabalhado elaborei atividades mais específicas pra esse gênero, as quais os alunos só poderiam realizar sabendo como funcionam os mecanismos de contextualização, como a coesão e conexão, por exemplo, no *abstract*: pedi que os alunos fizessem uma leitura mais detalhada do texto, e localizassem as linhas onde se iniciava a introdução (apresentação da pesquisa), *background* (contexto da pesquisa, onde o autor situa sua pesquisa) metodologia (como foi realizada a pesquisa, métodos utilizados); resultados(apresentação dos resultados relevantes); conclusão (onde o autor conclui a sua pesquisa, discute as implicações, faz recomendações); e mencionassem palavras ou expressões lexicais, tempos verbais que o ajudaram a identificar esses movimentos.

No caso, das notícias de popularização da ciência,

além de reformular o conhecimento científico, o jornalista estabelece nichos de debate político ao informar e questionar as implicações das descobertas científico-tecnológicas para a sociedade (ROTH & LOVATTO, 2009, p.237).

Para dar credibilidade ao seu texto, os jornalistas introduzem falas dos cientistas, e sempre estão usando expressões como “de acordo com...”, “segundo...”. “X disse...”. Portanto, nesse caso, introduzi atividades que promovessem a identificação de quem está falando, a quem pertencia aquela voz, naqueles discursos através das marcas linguísticas. Além disso, como esses gêneros textuais, em sua estrutura apresentavam o tema da pesquisa realizada, quem fez, onde, os objetivos, a metodologia, a coleta de dados, os resultados alcançados, como no artigo científico, sugeri atividades de produção textual, na qual o aluno faria uma resumo da notícia da popularização da ciência, mas em forma de *abstract*.

Os dados para análise dos resultados foram coletados a partir de questionários escritos e discussões em sala de aula com o grupo.

Houve unanimidade da parte dos alunos quanto à importância de ler textos de divulgação científica. Os comentários dos alunos coincidiram muito. Poderia resumi-los dizendo que os alunos opinaram ser importante ler estes gêneros para ter uma ideia sobre os estudos realizados na área, adquirindo novos conhecimentos, principalmente para quem quer seguir a carreira acadêmica e motivar a leitura do artigo quando o assunto da pesquisa for de interesse para seus estudos. Além dos temas abordados serem relevantes.

Comentário de um aluno: “...tem uma relevância importante para o papel de cidadão...”

A maior parte dos alunos – 92.85% - disseram que as atividades desenvolvidas nesta unidade lhes ajudaram na produção escrita de resumos acadêmicos em língua portuguesa. Além disso, ao serem questionados sobre o que esta unidade havia acrescentado a seu conhecimento, eles disseram que foi o fato de ter aprendido como elaborar, escrever, estruturar um resumo acadêmico e saber onde procurar informações sobre resultados de pesquisas de forma mais simples e acessível.

Quanto à produção de um resumo acadêmico em português a partir da leitura do texto de divulgação científica, alguns alunos escreveram:

**A<sub>1</sub>**: “Apesar de algumas dificuldades, foram muito boas para meu entendimento”.

**A<sub>2</sub>**: “Porque com as atividades e comentários em sala de aula vimos como um *abstract* se estrutura”.

**A<sub>5</sub>**: “Me ajudaram na forma de como se estruturar melhor um resumo”.

Metade dos alunos - 50% - opinaram que a leitura do texto de divulgação científica motiva a leitura do artigo científico; 28.57% acham que não motiva; 14.28% não responderam. Algumas ilustrações:

**A<sub>7</sub>**: “Sim, porque dificilmente você lê um artigo científico por mera curiosidade, normalmente é por precisão e o texto de divulgação científica motiva ler o artigo... se o assunto for do interesse”.

**A<sub>11</sub>:** “Sim, porque esboça uma visão geral simples do artigo científico”.

Em relação ao artigo científico, 71.42% dos alunos afirmaram que o texto de divulgação científica facilitou a compreensão do artigo científico, enquanto 14.28% acharam que não, e 14.28% não responderam.

### **Considerações finais**

A abordagem de diferentes gêneros textuais em sala de aula deve ser tratada como uma ferramenta; um instrumento para desenvolver a linguagem como competência textual, linguística e comunicativa, de forma que o aluno possa conhecer o gênero textual mais adequado para cada situação e assim poder exercer suas funções comunicativas e suas práticas sociais de forma eficaz. Nas aulas de cursos de ensino superior é necessário que se trabalhe mais com textos acadêmicos e textos de divulgação científica. Pois, ao trabalhar com esses gêneros textuais os alunos têm informações atualizadas das recentes descobertas científicas realizadas em sua área, e é uma forma de trazer esses alunos-leitores para o mundo real no qual eles estão inseridos.

Uma disciplina que desenvolva habilidades de leitura, seja ela ministrada em língua materna ou estrangeira, tem a possibilidade de ser interdisciplinar, visando um processo de ensino-aprendizagem. Explorar gêneros textuais da esfera acadêmica e científica, bem como da esfera jornalística para desenvolver habilidades de leitura, é uma forma de colocar o aluno em contato com temas da vida real e que sejam importantes para sua formação acadêmica, de forma a propiciar

interdisciplinaridade. Além disso, promove a formação de um leitor mais autônomo, mais reflexivo, tornando-o sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem e um sujeito atuante no meio social no qual ele está inserido, apto a desempenhar seu papel nos diferentes contextos e situações de comunicação.

No final do curso, pude constatar através dos comentários dos alunos por meio da avaliação da disciplina e do conteúdo ministrado durante o semestre letivo, que a utilização desses gêneros em sala de aula é muito importante. Os alunos também apontaram que os temas dos diversos gêneros textuais apresentados durante o semestre letivo promoveram interdisciplinaridade, e que através da leitura dos mesmos, eles tiveram oportunidade de estarem atualizados. Diante disso, resta a nós como docentes, trazer gêneros textuais diversos com temas atualizados que realmente influenciem a formação e o ensino-aprendizagem dos nossos alunos.

## **REFERÊNCIAS**

BAHKTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. 2. ed. São Paulo: Hucitec / Petrópolis : Vozes, 1997 [1977].

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

\_\_\_\_\_. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

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

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir M., GAYDECZKA, B. e Brito, K. S.(Org.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2006, p.23-35.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. DIONÍSIO, A. P.;

MOTTA\_ROTH, Désirée & LOVATO, Cristina dos Santos. *Organização retórica do gênero notícia de popularização da ciência: um estudo comparativo entre português e inglês*. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v.9, n2, p. 233-271, maio/ago, 2009. Disponível no site: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0902/090202.pdf>

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Os Gêneros escolares – Das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino*. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 [1997], p.71-91.

SWALES, J.M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

# 7

**Um modelo didático para  
ensino de inglês na EJA:**  
transitando entre as (im)possibilidades  
de acesso ao conhecimento

*Betânia Passos Medrado  
Claudiane Costa Aguiar*

## **Considerações Iniciais**

[...] ensinar gênero não é apenas ensinar a se comunicar, mas também e principalmente, formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, agentes que irão transformar o mundo e que serão também transformados por ele (ABREU-TARDELLI, 2007).

A partir das vivências de sala de aula e em formação inicial, temos constatado o grande desafio enfrentado diariamente por profissionais do ensino de língua estrangeira face aos inúmeros problemas presentes no contexto da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA). Dentre eles, podemos citar a disparidade na faixa etária de alunos com diferentes perspectivas e visões de mundo, convivendo em um mesmo ambiente de sala de aula; o alto índice de faltas por parte dos alunos, o que prejudica o ritmo de trabalho e de uma avaliação continuada; a baixa autoestima dos estudantes que faz com que se sintam incapazes de ler e escrever textos em uma língua estrangeira; o tempo de aula bastante reduzido para as turmas noturnas e, finalmente, a ausência de material didático específico para esta modalidade de ensino.

Com o intuito de aprofundar a reflexão sobre este último ponto e fomentar as discussões sobre a temática, propomos, com este capítulo, relatar a experiência de

aplicação de uma Sequência Didática (doravante SD) em língua inglesa em uma turma da Educação de Jovens e Adultos que visou, sobretudo, o desenvolvimento de capacidades de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) desses alunos. Acreditamos que essa experiência possibilitou, não apenas fornecer subsídios para uma reflexão sobre esse contexto específico, mas também lançar luz sobre o modelo didático de sequência didática que tem sido utilizado, principalmente, no ensino de língua materna.

Esta pesquisa fundamentou-se nos estudos dos teóricos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), inseridos no quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; 2006; 2008) cuja ideia central é a de que “[...] a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, p. 42, grifo do autor).

É importante ressaltar que Bronckart (*op. cit.*) concebe os textos como produções sociais nos quais forma e conteúdo se encontram diluídos no discurso compreendido como fenômeno social que abrange todas as esferas de sua existência, bem como todos os seus elementos, desde a imagem auditiva até as estratificações semânticas mais abstratas (p. 19). Esta visão também é compartilhada por Dolz *et. al.*, (*op. cit.*) que apresentam uma proposta de sequência didática para ser desenvolvida como projeto em sala de aula de língua materna. Os autores compreendem que compete à escola ajudar o aluno a dominar as características específicas de determinados gêneros textuais para que possa escrever ou falar de forma mais apropriada em um dado contexto de comunicação. Tal proposta tem levado alguns teóricos a

desenvolverem pesquisas concernentes ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil, já que a SD sugere que um conjunto de atividades progressivas seja organizado de forma sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito. É justamente nesta perspectiva teórica que este trabalho se desenvolve.

Em um primeiro momento, discorreremos acerca dos pressupostos teóricos e conceitos que dão fundamentação às nossas reflexões. Em seguida, discutiremos os resultados da experiência de desenvolvimento de uma sequência didática em uma turma de EJA de uma escola municipal da cidade de João Pessoa.

### **Os gêneros de texto e as capacidades de linguagem**

O gênero de texto é um instrumento entre as práticas de linguagem (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), pois fornece um suporte para a atividade de linguagem e, sendo assim, o seu trabalho na escola deve ser viabilizado.

Importante se faz compreender que ao ensinarmos gêneros de textos aos alunos da EJA, estamos fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para que ajam e compreendam o mundo em que vivem. Além disso, o gênero também funciona como estratégia de ensino, haja vista que favorece “[...] a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem” (SCHNEUWLY e DOLZ, *op. cit.*, p. 53).

Trabalhar com gêneros de texto no ambiente escolar é trazer para a sala de aula os diferentes gêneros que circulam nas diversas esferas sociais com os quais nos deparamos diariamente, fornecendo aos alunos os

instrumentos necessários para que progridam em suas práticas de linguagem.

As capacidades de linguagem, segundo Schneuwly e Dolz (*op. cit.*), são de suma importância na produção de um gênero em uma determinada situação de interação, pois evocam as aptidões necessárias do aluno para realizar tal tarefa. Salientamos que as capacidades de linguagem<sup>1</sup>, por questões didáticas, são apresentadas e classificadas separadamente. Contudo, partimos do pressuposto de que elas são constituídas por três níveis da prática de linguagem, conforme já mencionamos e, por conseguinte, são usadas simultaneamente em qualquer ato comunicativo, ou seja, ocorrem de maneira engrenada (CRISTOVÃO, 2007 *apud* LABELLA-SÁNCHEZ, 2008).

Cristovão (2009) enfatiza que a produção escrita de gêneros é o cerne das sequências didáticas e, geralmente, são organizadas em torno desses como artefatos simbólicos, disponíveis na sociedade para nosso uso, servindo de práticas sociais de referência para nossa ação. Todavia, os artefatos só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem (p. 306). Em outras palavras, ao desenvolver atividades com gêneros, os alunos precisam perceber a

---

<sup>1</sup> De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 *apud* SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 52), as capacidades de linguagem se organizam em: a) capacidades de ação, que dizem respeito à adaptação das características do contexto e do referente e são acionadas para conscientizar o leitor no primeiro momento do gênero de texto em foco; b) capacidades discursivas que estão relacionadas à organização geral do texto; e c) capacidades linguístico-discursivas que se referem ao domínio das operações linguísticas envolvidas na produção textual.

necessidade do uso de um determinado gênero para o seu agir verbal, caso contrário, eles apresentarão muito mais dificuldade em se apropriar, justamente por não verem sentido algum no que estão fazendo.

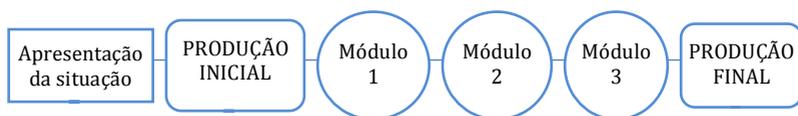
Ao trabalharmos com produção textual, precisamos ter em mente que o processo de elaboração de textos começa interiormente, embora retrate o mundo exterior, pois a linguagem tem tanto um aspecto individual como social. Individual, no sentido de que cada indivíduo é único e apreende as coisas ao seu redor de maneira ímpar; todavia, é social no sentido mais amplo do termo, já que vivemos em sociedade onde a interação é uma constante no nosso viver diário, e é precisamente no contato com os outros que os nossos textos e discursos são produzidos e validados. Isto implica dizer que ninguém escreve do nada, nem escreve para si próprio, mas para o outro, logo, todo texto é fruto das atividades sociais humanas que são mediadas pela linguagem.

### **A sequência didática e a proposta na turma da EJA: um percurso metodológico**

A SD é definida como sendo “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ *et al.*, 2004, p. 97) que pode ser desenvolvido em forma de um projeto, em torno de um tema ou ser guiado por um objetivo geral. Contudo, o que caracteriza uma SD é que ela consiste de uma produção inicial, de módulos e de uma produção final.

O esquema abaixo representa a estrutura de base de uma SD, conforme proposto por (DOLZ *et al.*, *op. cit.*, p. 98):

**Esquema 1.** Esquema da sequência didática



A primeira etapa, de apresentação da situação, consiste em fornecer aos alunos as informações necessárias para que conheçam o projeto de comunicação (escrito ou oral). Este é o momento em que os alunos constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser desenvolvida, sendo necessária clareza na explicação do projeto coletivo de produção de um gênero a fim de que os alunos compreendam como agir e qual o problema de comunicação que deve ser resolvido.

Em seguida, os alunos produzem o seu primeiro texto oral ou escrito, e conseqüentemente, trazem à tona para si e para o professor o que apreenderam dessa atividade e como eles constroem as suas representações da situação de comunicação apresentada. Vale ressaltar que esta fase do projeto tem como objetivo revelar o que eles conhecem sobre o gênero escolhido e não precisa ser uma produção inicial completa, pois a sua função é reguladora, tanto para os alunos quanto para o professor. Através da produção inicial, as capacidades de linguagem já existentes são conhecidas, bem como o potencial dos alunos, resultando na definição do conteúdo que será explorado nos módulos e servindo de motivação para a turma.

Os módulos ou oficinas são justamente o momento para se trabalhar os problemas que surgiram na primeira

produção, fornecendo aos alunos as condições necessárias para superá-los. Este processo é bem mais denso porque visa a levar os alunos ao confronto com as peculiaridades de textos que pertencem ao gênero visto em sala de aula. No contexto escolar brasileiro, o ensino de LE geralmente parte do simples (estruturas linguísticas) para o mais complexo (texto), tendo em vista que a ênfase é na gramática. É importante ressaltar que trabalhar com SDs em língua inglesa na escola, em especial, na modalidade EJA, é muito mais difícil porque precisamos fornecer aos alunos as estruturas linguístico-discursivas a fim de que eles possam desenvolver as suas capacidades de linguagem no momento das produções inicial e final.

A produção final diz respeito ao encerramento da sequência didática. Nessa última etapa, o aluno coloca em prática tudo o que ele construiu nos módulos, ou seja, ele produz o seu texto final e poderá compará-lo à sua produção textual inicial, percebendo os progressos que teve durante a atividade desenvolvida.

Ressaltamos que uma atividade de progressão se constitui na elaboração de diversas atividades pedagógicas que são essenciais para que, no processo ensino e aprendizagem, as capacidades de linguagem sejam desenvolvidas, permitindo aos alunos um crescimento progressivo e natural, além de considerar o ritmo da turma.

A aplicação da sequência didática que permitiu a elaboração dos textos do nosso corpus ocorreu em uma turma, cuja faixa etária estava entre 15 a 57 anos. No período em que desenvolvemos a SD (um total de 13 encontros), o número de alunos oscilou entre 13 e 10 alunos presentes em sala. Desses, apenas 7, em média,

frequentaram as aulas mais regularmente e raramente se ausentaram das aulas.

Salientamos que, para que o trabalho fosse desenvolvido de forma a alcançar os objetivos propostos, a pesquisadora e a professora da turma, professora C, precisaram se reunir para juntas planejarem as aulas. Levando em consideração que a professora nunca havia trabalhado com SDs na perspectiva de Dolz *et. al.*, (2004), fez-se necessária a leitura de textos desses estudiosos, a fim de que a professora pudesse compreender o seu papel na pesquisa, podendo agir com maior autonomia nas ministrações das aulas. Após o término de cada aula, a pesquisadora e a professora se reuniam na própria escola para avaliação do trabalho e planejamento da aula seguinte.

As aulas foram observadas pela pesquisadora que utilizou notas de campo, bem como o registro em áudio de algumas aulas para posterior análise. Os textos foram, ao final da sequência, organizados em portfólios e devolvidos aos alunos.

### **(Re)construindo a sua história a partir de um perfil pessoal**

O gênero perfil pessoal se constitui em um texto autobiográfico, porém, mais simples por não envolver memórias, tempo, entre outras características pertinentes a uma autobiografia, por exemplo. Ao propormos o desenvolvimento de uma SD em uma turma da EJA, escolhemos esse gênero de texto por entendermos que trabalhos dessa natureza possibilitam ao aluno dessa modalidade de ensino falar sobre si em um processo de (re) construção da própria identidade. É importante ressaltar que os alunos da EJA trazem consigo culturas e

saberes construídos ao longo dos anos a partir das suas experiências de vida. Contudo, carregam consigo sentimentos de fracasso e de incapacidade, resultantes de uma baixa autoestima que os leva a não falar sobre quem são, sua origem e o que fazem.

A escolha pelo gênero perfil pessoal para começar as atividades de progressão na turma de EJA tentou auxiliar os alunos que dela participaram a compreenderem quem são como indivíduos e como alunos de uma língua que não é deles.

A complexidade do processo de produção de textos a partir de uma progressão tal qual recomenda o modelo didático de Dolz *et. al.*, (*op. cit.*) demanda um trabalho lento, disciplinar e longo por parte de alunos e professores. Percebemos, no decorrer de nossa experiência, que se os alunos tivessem sido expostos ao trabalho com gêneros em língua materna desde os ciclos iniciais, possuiriam maior familiaridade com os principais gêneros ao concluir os ciclos nesta modalidade. Em virtude dessa lacuna em língua materna<sup>2</sup> (doravante LM), o modelo didático proposto foi adaptado à realidade da EJA, e a apresentação da situação foi realizada em LM com o intuito de avaliar como eles estavam compreendendo o gênero que seria trabalhado em outro idioma.

---

<sup>2</sup> Importante frisar que, embora os alunos estivessem no Ciclo IV (correspondente ao 8º e 9º anos do Ensino Fundamental), não tinham desenvolvido atividades com gêneros textuais, até então, e seu conhecimento das estruturas lexicais e linguísticas do inglês era praticamente nulo. Desse modo, a professora regente precisou ministrar o conteúdo programático correspondente ao Ciclo III (correspondente ao 6º e 7º anos) no Ciclo IV.

As nossas pretensões ao abordarmos o gênero perfil pessoal não estavam voltadas para que o grupo fosse capaz de escrever longos textos, pois estávamos conscientes de que eles poderiam ter dificuldades no que concerne ao léxico e à sintaxe da língua estrangeira. No entanto, acreditávamos que, ao final da SD, os alunos seriam capazes de: 1) reconhecer o gênero; 2) escrever um curto texto sobre si; 3) fazer uso de capacidades de linguagem já adquiridas e desenvolver outras ao falar e escrever sobre si em língua inglesa; e 4) desenvolver outro tipo de relação com a aprendizagem de língua inglesa.

Durante a aplicação da SD com este grupo utilizamos dois textos autênticos. Os alunos reconheceram, facilmente, o propósito comunicativo e o contexto de produção (texto produzido para um site de relacionamento e retirado da internet) e mobilizaram seu conhecimento de mundo ao construir sentidos para online, sociologist, entre outras palavras. Enfim, eles acionaram as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva a partir do que já conheciam da língua inglesa.

O grupo também ficou empolgado e motivado com a leitura, considerando o fato de eles terem dito que não conseguiriam ler o texto em inglês, ratificando o argumento de Brasileiro e Carvalho (2008) de que é necessário criar um ambiente propício para desenvolver um processo efetivo de letramento que proporcione a reflexão e a conscientização para

[...] a reivindicação de uma educação comprometida não apenas como uma qualificação para a vida, mas como uma oportunidade para que os educandos

desenvolvam seu potencial; recuperem a auto-estima; socializem seu saber e promovam mudanças no seu contexto de vida pessoal e social (BRASILEIRO e CARVALHO, op. cit, p. 30-31).

Na análise das produções dos alunos em língua materna, observamos a falta de práticas de leitura e escrita no próprio idioma. Vimos que a sua escrita traz à tona a inexistência do letramento nas etapas iniciais dos seus estudos, o que ficou evidente quando aplicamos com o grupo um questionário para levantarmos o perfil dos participantes da pesquisa. Embora tenhamos julgado o questionário de fácil compreensão, alguns alunos necessitaram da nossa ajuda e tivemos que, literalmente, soletrar algumas palavras que eles queriam usar. Essa experiência vivenciada em sala de aula revelou que o grupo não é capaz de se engajar em atividades que demandem práticas reais de leitura e escrita. Consequentemente, essas dificuldades se refletem nas aulas de inglês, principalmente, na produção de textos, revelando que os alunos não têm sido expostos a trabalhos que contemplem textos e os incentivem a produzi-los em língua materna.

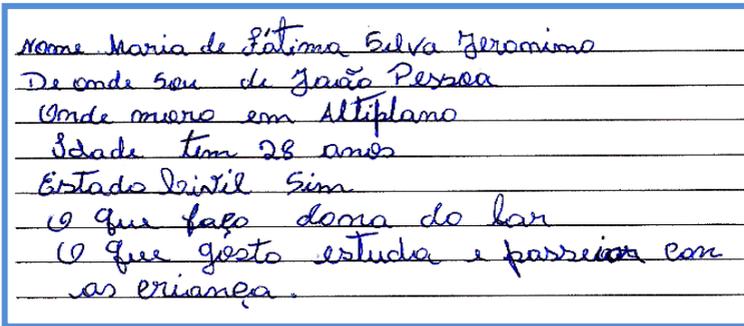
Ao longo da produção em LM, constatamos também as dificuldades dos alunos para escolherem o conteúdo que deveriam incluir no seu texto e a organização textual que deveriam dar à sua produção escrita. Deduzimos, desse modo, que a turma não conseguiu mobilizar as capacidades de linguagem de maneira que pudesse produzir o texto satisfatoriamente.

Analisando os textos, vemos que, de uma forma geral, os alunos se detiveram a repetir, ou copiar o que havia sido discutido em sala. Na verdade, eles ficaram

presos ao que tinham, com a ajuda da professora, elencado como importante para constar em um perfil pessoal, limitando assim, a sua produção. Apenas duas alunas foram além, fugindo da cópia e ousaram produzir um texto mais livre, embora tenhamos observado que suas produções apresentem lacunas de ordem discursiva e linguístico-discursiva.

Para fins desse estudo, apresentaremos apenas as produções textuais de uma aluna: Fátima. A seguir, sua produção em LM:

**Texto 1.** Produção em LM



TRANSCRIÇÃO

Nome: Maria de Fátima Silva Jeronimo  
De onde sou de João Pessoa  
Onde moro em Altiplano  
Idade tem 28 anos  
Estado Civil Sim  
O que faço dona do lar  
O que gosto estuda e passeia com as crianças.

A produção de Fátima é organizada em tópicos. Percebemos que as dificuldades da aluna estão mais relacionadas à capacidade discursiva, que tem a ver com

a infraestrutura textual, a saber, a mobilização dos tipos de discursos a serem usados, sua articulação e o desenvolvimento das ideias de forma sequenciada. O texto de Fátima revela ainda que a capacidade linguístico-discursiva é pouco acionada e por essa razão, percebemos que as operações de textualização inexistem no seu texto. É evidente a ausência de conectivos nas produções de Fátima, apenas a conjunção e é usada uma única vez. O texto mostra-nos ainda que os enunciados não estão organizados de forma coerente. Exemplificando, vemos que em uma simples oração, há sérios problemas na esfera linguístico-discursiva: O que gosto estudar e passear com as crianças. Apesar de a aluna conseguir dar informações sobre si, observamos que ela não compreendeu o gênero abordado.

De acordo com Dolz e Schneuwly (1998 *apud* LABELLA-SÁNCHEZ, 2008, p. 205), a primeira capacidade desenvolvida pelo indivíduo ao nascer é a capacidade de ação, representando a base de orientação que vai direcionar todo o processo de produção textual, exercendo importância de decisão como pré-requisito de todas as demais operações que serão mobilizadas posteriormente (BRONCKART, 1999 *apud* LEITE; PEREIRA R., 2009, p. 47). Contudo, esta premissa não se aplica ao contexto da produção em LM dos alunos da EJA por todas as questões que já foram mencionadas. O grupo conseguiu mobilizar essa capacidade em partes, considerando que para se escrever um perfil pessoal, faz-se necessário mobilizar o contexto sócio-histórico-cultural do autor e o lugar social da produção. Portanto, o aluno precisa resgatar o seu conhecimento de mundo e, neste caso específico, a sua própria história.

Quanto à capacidade discursiva, percebemos que os alunos mobilizaram-na com dificuldades e isto é perceptível na maneira como o grupo estrutura o texto, levando em consideração que alguns tiveram a tendência de escrever em forma de tópicos, não escolhendo a infraestrutura geral esperada para o gênero perfil pessoal. Salientamos que nesse primeiro momento, não utilizamos nenhum texto e que a ativação foi realizada nos níveis da oralidade da escrita, como foi relatado anteriormente. Observamos que eles não estão habituados a nenhum tipo de trabalho com leitura e produção de textos, da forma como nós propusemos, mesmo em LM. Para os alunos, essa atividade soou como algo inédito. Comprovamos, dessa maneira, uma disparidade entre o que está prescrito nos documentos oficiais, como a Proposta Curricular para EJA (2002a, 2002b) e o trabalho que é realmente realizado pelo professor em sala de aula.

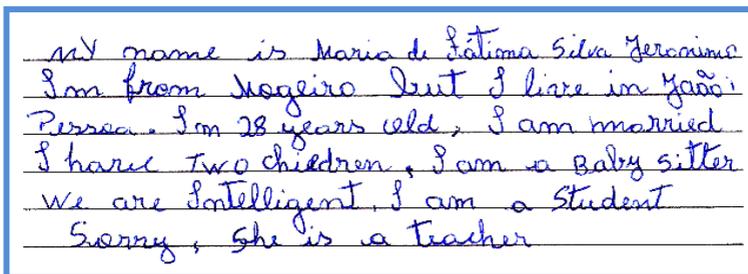
A capacidade linguístico-discursiva também é pouco mobilizada pelos alunos. Os textos apresentam uma carência de coesão, imperando as frases soltas. Os conectivos são usados raramente em todos os textos, predominando o uso do e, sendo o mas, utilizado uma única vez por uma aluna. Problemas de ordem linguística estão presentes em todas as produções, entre elas, destacamos a pontuação, a ortografia, bem como de ordem discursiva, como a paragrafação, entre outras.

Finalmente, a análise dos dados em LM revela que os alunos não conseguem mobilizar as capacidades de linguagem como deveriam porque não são incentivados a trabalharem com atividades que os levem a acioná-las. Defendemos que os professores de línguas da EJA precisam desenvolver atividades de leitura e escrita a fim

de que os alunos se apropriem das capacidades de linguagem.

Feitas essas considerações, passemos para a análise das produções inicial e final em língua inglesa da aluna Fátima.

### Texto 2. Produção Inicial (PI)



my name is Maria de Fátima Silva Jeronimo  
I am from Mogeiro but I live in João  
Pessoa. I am 28 years old, I am married  
I have two children, I am a baby sitter  
We are intelligent, I am a student  
Sorry, she is a teacher

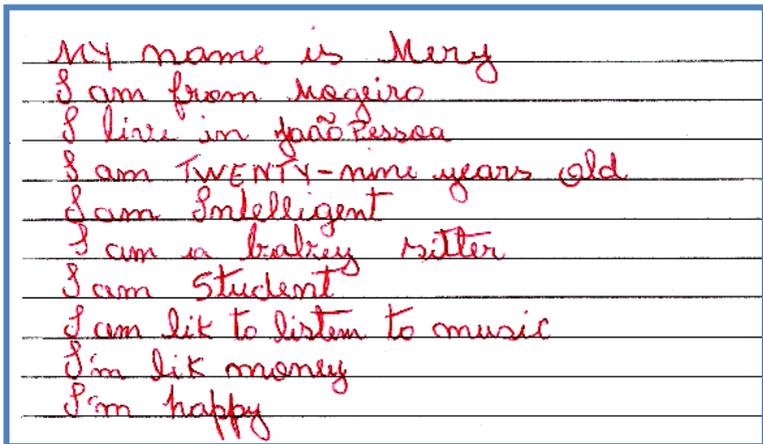
TRANSCRIÇÃO

My name is Maria de Fátima Silva Jeronimo Im from Mogeiro but I live in João Pessoa. Im 28 years old, I am married I have two children, I am a Baby sitter We are intelligent. I am a student Sorry, she is a teacher.

Fátima inicia o seu texto, utilizando *my*, *I*, mas logo depois faz uso de *we* e *she*, demonstrando que ainda não estão claros para a aluna os usos desses pronomes. Percebemos que houve certa progressão no perfil em língua inglesa – principalmente no que diz respeito à infraestrutura do texto - quando o comparamos com a produção em LM (cf. texto 1). A produção inicial em LI revela que Fátima conseguiu fazer uso das capacidades de linguagem, uma vez que a aluna demonstra reconhecer

a situação de comunicação proposta, escrevendo em forma de parágrafo, fazendo uso das estruturas gramaticais e do vocabulário corretamente (capacidade linguístico-discursiva). A ocorrência do uso do *she* e *we*; de letras maiúsculas em meio ao texto (*Baby*, por exemplo; desvios de pontuação; omissão do apóstrofo na forma contrata (*I'm*) e o uso inadequado da palavra *sorry* não afetam o propósito e a compreensão leitora. Vejamos a produção final de Fátima:

**Texto 3.** Produção Final (PF)



TRANSCRIÇÃO

My name is Mery  
I am from Mogeiro  
I live in João Pessoa  
I am TWENTY-nine years Old  
I am Intelligent  
I am a baby sitter  
I am Student  
I'm lik to listen to music  
I'm lik money  
I'm happy

Este texto, comparado à produção inicial, traz bem mais informações a respeito de quem ela é e do que gosta de fazer. Contudo, percebemos que a aluna não progrediu no que diz respeito à organização do seu texto. Na PI, ela escreveu em forma de parágrafo, mas na PF, topicalizou sua produção. Acreditamos que isso se deve ao fato de a professora da turma ter realizado algumas atividades no quadro em tópicos e, mesmo tendo trabalhado a paragrafação nos textos, Fátima parece ter registrado mais a estrutura em tópicos.

É importante destacar o uso de Mery ao escrever o seu nome, em vez de Maria (seu primeiro nome). Observamos, igualmente, alguns fenômenos que parecem recorrentes na escrita de Fátima, como o uso de maiúsculas em meio ao texto; desvios de pontuação e de ortografia, porém, no que diz respeito ao uso dos pronomes, a aluna utiliza apenas a primeira pessoa do singular (*I*), o que sinaliza que Fátima assimilou bem o trabalho com os pronomes em um dos módulos. Constatamos que, de um modo geral, houve progresso na sua produção, embora percebamos que as capacidades discursivas e linguístico-discursivas precisem ser mais trabalhadas a fim de que a aluna possa acioná-las com mais propriedade.

As produções demonstraram que, por mais dificuldades que Fátima demonstrou ter, ela conseguiu produzir um texto que correspondeu, dentro das suas limitações, ao que lhes foi solicitado, ou seja, um perfil pessoal, corroborando o pensamento de Dolz *et. al.*, (2004) quando afirmam que

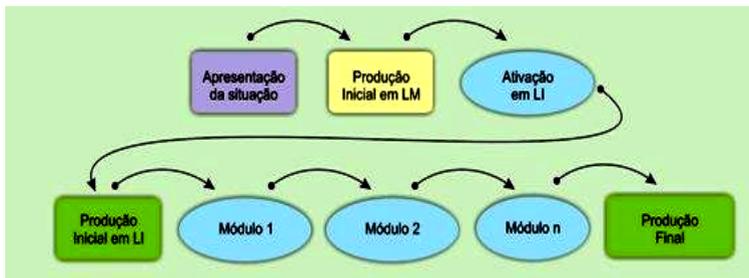
[...] todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito

que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado (p. 101).

A capacidade de ação tem um papel essencial para a interseção com as capacidades discursivas e linguístico-discursivas, uma vez que, como já afirmamos as capacidades de linguagem ocorrem de forma engrenada. No entanto, no momento da produção inicial, observamos que os alunos não mobilizaram as capacidades de linguagem satisfatoriamente como o fizeram ao ler o texto em língua inglesa. Vemos que houve uma disparidade entre a mobilização das capacidades no momento leitura e no momento da produção textual. Como eles podem ter acionado as capacidades de linguagem na leitura tão facilmente, mas apresentaram tantas dificuldades em escrever um parágrafo sobre si? Possivelmente, como Dolz *et. al.*, (*op. cit.*) afirmam, em virtude de a produção de textos ser um processo complexo, somando-se a isto, o fato de que os alunos da EJA não estão sendo envolvidos em práticas de letramento, como já apontamos. Assim sendo, compete à escola desenvolver projetos que contribuam para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos da EJA, visando o aperfeiçoamento de práticas de letramento, para que eles possam se posicionar com autonomia diante das diferentes situações sociais enfrentadas no cotidiano.

Retomando a adaptação da SD ao contexto dessa turma, formulamos o seguinte esquema para representar como as atividades de progressão foram desenvolvidas com esse grupo:

**Esquema 2.** Representação da SD adaptada ao contexto da EJA



O esquema, adaptado à realidade EJA, coaduna-se perfeitamente com a proposta de Dolz *et. al.*, (*op. cit.*), levando em consideração que para aplicarmos a SD na turma de EJA, fizemos uma avaliação das capacidades de linguagem dos alunos antes e durante o desenvolvimento da SD. Comparando esse esquema com o dos pesquisadores citados, vemos que as mudanças foram poucas, porém necessárias e de fundamental importância para a realidade EJA. Iniciamos a SD perfil pessoal, apresentando a situação aos alunos, porém, diferimos da proposta dos autores genebrinos por realizarmos uma produção inicial em LM porque precisávamos saber como o grupo estava compreendendo o que estava sendo realizado em sala. Esse caminho também nos serviu para a construção coletiva com os alunos das ferramentas necessárias para que eles pudessem se expressar em um idioma que pouco conheciam. Sendo assim, tivemos um período de ativação em língua materna para que pudessemos fornecer aos alunos os instrumentos que eles precisariam, antes de partirmos para a produção inicial em inglês. Posteriormente, trabalhamos nos módulos com as dificuldades específicas como recomendado por Dolz

*et. al.*, (2004), e por fim, a os alunos realizaram a produção final em língua inglesa.

### **Em tempo**

Podemos dizer que a cada encontro foi perceptível o progresso dos alunos e sua motivação para compreender o que lhes era ensinado, uma vez que a língua parecia começar a fazer sentido, pois suas histórias estavam sendo valorizadas e esses indivíduos conseguiam expressar quem eles eram em textos em língua inglesa, re(construindo) e resgatando assim, sua identidade de sujeitos que estão na escola para aprender. Além disso, foi possível compreender e constatar como a pesquisa contribuiu para que esses alunos desenvolvessem outro tipo de relação com a disciplina de língua inglesa.

Reconhecemos que eles gostariam de escrever muito mais sobre sua vida, seus medos, receios e projetos. Todavia, entendemos que o aprendizado leva tempo e, sobretudo, outros gêneros e outras atividades de progressão teriam que ser desenvolvidas, extrapolando o âmbito de nossa investigação. Importante também foi o fato de a professora C compreender que a proposta didática vai além do cumprimento de um currículo organizado a priori, mas ela se permitiu ser flexível e adequar os conteúdos em conformidade com a necessidade dos alunos. Esse foi um dos diferenciais na nossa proposta, qual seja, considerar os saberes prévios dos alunos e construir, de fato, junto com eles, o conhecimento.

Após essa experiência em desenvolver atividades na perspectiva das SDs em turmas de língua inglesa na

EJA, constatamos a sua viabilidade, e sugerimos tal proposta como opção para dinamizar o processo ensino aprendizagem de línguas nessa modalidade de ensino. Vale ressaltar que o trabalho com SDs está em consonância com as propostas curriculares EJA-LE (2002a e 2002b) e pode desempenhar um importante papel na formação interdisciplinar dos alunos EJA, contribuindo para a construção da sua cidadania.

Somos conscientes de que há muito a ser feito em termos do ensino de língua inglesa na EJA e que a aplicação de uma SD é uma amostragem pequena para maiores conclusões, entretanto, cremos ser o necessário para suscitar reflexões sobre o ensino aprendizagem de língua inglesa na EJA, uma vez que o trabalho com SDs pode ser realizado com o grupo, apresentando-se como uma alternativa para o resgate da importância do ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, particularmente, nas turmas de EJA. Salientamos que ao propor essa alternativa, não estamos afirmando que as questões que permeiam o ensino de língua inglesa nessa modalidade serão resolvidas se todos os professores adotarem a proposta de SD, haja vista, a pesquisa ter sido realizada em um contexto que proporcionou o êxito do estudo, levando-se em conta a formação e a visão de mundo da professora C.

Por fim, constatamos o quanto essa modalidade é um campo fértil para pesquisas devido à carência de literatura que aborde essa temática de forma a provocar novas reflexões que possam desencadear mudanças na prática docente, resultando em um processo ensino e aprendizagem que valorize as histórias de vida dos alunos da EJA.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação. (2002a) Proposta curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: MEC, v. 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (2002b) Proposta curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: língua estrangeira. Brasília: MEC, v. 2, p. 67-103. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2\\_linguaestrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2010.

BRASILEIRO, Aldilene C.; CARVALHO, Bernadina S. (2008) Os sujeitos da educação de jovens e adultos. In: CARVALHO, Bernadina S. (Org.) A educação de jovens e adultos no município de João Pessoa: tecendo reflexões. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 25-33.

BRONCKART, Jean-Paul. (1999) Atividades de linguagem, textos e discursos. São Paulo: Educ.

\_\_\_\_\_. (2006) Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. São Paulo: Mercado de Letras.

BRONCKART, Jean-Paul. (2008) O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. São Paulo: Mercado de Letras.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (2009) Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (Orgs.). O livro didático de línguas estrangeiras: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, p. 305-344.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. (2004.) Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. (Trad. e org.) ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 95-128.

LABELLA-SÁNCHEZ. Natália. (2008) Capacidades de linguagem: um meio para avaliação da leitura em língua espanhola. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia L.(Org.). Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo. Londrina: UEL, p. 201-220.

LEITE, Evandro G.; PEREIRA, Regina M. (2009) Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, Adair V.; BAZARIM, Milene (Orgs.). Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco. São Carlos: Claraluz, p. 35-62.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (2004) Gêneros orais e escritos na escola. (Trad. e org.) ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras.

\_\_\_\_\_. (2004) Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. (Trad. e org.) ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 41-70.

## Sobre os Autores

### ***Jamyllé Rebouças Ouverney-King*** (Organizadora)



Formada em Letras Inglês-Português pela Universidade Federal da Paraíba, possui mestrado em Linguística pela UFPB, Especialização em Linguística, Língua e Literatura Anglo-Americana pela UFPB e a certificação Diploma *in English Language Teaching for Adults* (DELTA) pela *University of Cambridge*. Atualmente é professora de língua estrangeira do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: ESP, EFL, textos multimodais, LSF, gênero, masculinidades, migrações, interdisciplinaridade, meio ambiente, análise crítico-discursiva. Cursa doutorado na UFSC com área de concentração em gênero e é professora elaboradora e formadora de Inglês Instrumental do projeto TICs e Letras a Distância do IFPB.

### ***José Moacir Soares da Costa Filho*** (Organizador)

Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Possui Licenciatura em Letras com habilitação em Línguas Inglesa e Portuguesa pela mesma universidade. É professor efetivo de Língua Inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), atuando em cursos



integrados, superiores e no centro de idiomas, além de ser professor no curso de Letras a distância. Desenvolve pesquisas voltadas à aquisição da linguagem, mais especificamente relacionadas à teoria da atenção conjunta, dedicando-se ainda ao estudo de desenhos animados e jogos interativos na contemporaneidade. Atualmente, cursa Doutorado em Linguística na UFPB.

## ***Fabrcia Eug4nia Gomes de Andrade***



Atua na 4rea de Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de l4ngua estrangeira, Ingl4s. Possui graduaç4o em Comunicaç4o Social pela UCSAL (1999) e Letras com Ingl4s pela UFBA (2004). Especialista em L4ngua Inglesa pela UNIFACS (2007) e Mestre em L4ngua e Cultura pela UFBA (2012). Participou do Programa de Certificaç4o para professores de l4ngua inglesa na Universidade do Oregon, Estados Unidos, como bolsista da CAPES/Comiss4o Fulbright (2012). Atualmente 4 professora, em regime de dedicaç4o exclusiva, do Instituto Federal de Educaç4o, Ci4ncia e Tecnologia da Bahia, IFBA – Campus Salvador. Possui tamb4m experi4ncia de atuaç4o em cursos de idiomas, como professora e coordenadora pedag4gica.

## ***Luc4lia Ramos Alc4ntara***

Atua na 4rea de Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de l4ngua estrangeira, Ingl4s. Possui graduaç4o em Letras com Ingl4s pela UFBA (2005). Especialista em L4ngua Inglesa pela UNIFACS (2008) e Mestre em L4ngua e Cultura pela UFBA (2011). Participou do Programa Teaching of English as a foreign language, no Instituto de Educaç4o da Universidade de Londres, Inglaterra, como bolsista da CAPES (2011). Atualmente 4 professora, em regime de dedicaç4o exclusiva, do Instituto Federal de Educaç4o, Ci4ncia e Tecnologia da Bahia, IFBA – Campus Salvador. Possui tamb4m experi4ncia de atuaç4o em cursos de idiomas, como professora e coordenadora pedag4gica.



## ***Fábio Alexandre Silva Bezerra***



Doutor em Língua Inglesa e Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina e PhD em Linguística pela *University of Sydney* (cotutela). É professor adjunto no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve pesquisas com fundamentação teórica na Linguística Sistêmico-Funcional, na Análise Crítica do Discurso, na Multimodalidade, na Semiótica Social, bem como em Estudos de Gênero (*Gender*) e Estudos Culturais. Tem artigos publicados em periódicos como *Cadernos de Linguagem e Sociedade* (UnB), *Ilha do Desterro* (UFSC), *Investigações* (UFPE), *Letras* (UFSM), *Linguagem & Ensino* (UCPel) e *Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso*.

## ***Maria Theresa Rangel***

Graduada em Arquitetura e Urbanismo (UFPB), e em Letras – Inglês e Português (UFPB), possui Especialização em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa e Mestrado em Letras, Área de Concentração em Literatura e Cultura, também pela Universidade Federal da Paraíba. Foi Professora Substituta de Inglês



junto ao Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, da UFPB. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus João Pessoa, onde ministra a disciplina Inglês Instrumental, tanto na modalidade presencial como na Educação a Distância (EAD). Na esfera administrativa, atuou como Coordenadora da Coordenação de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do IFPB / Campus João Pessoa, e, atualmente, exerce a função de Coordenadora de Programas Internacionais do IFPB, atuando como coordenadora do Programa Ciência sem Fronteiras/IFPB, do governo federal.

## ***Maria Verônica A. da Silveira Edmundson***



É doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (2013-), mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Pernambuco, em Recife (2002). Tem especialização em Língua Inglesa e Literatura Norte Americana pela UFPB, no Campus de João Pessoa (1991) e licenciada em Letras-Ingês pela Universidade Federal da Paraíba (1990), hoje Universidade Federal de Campina Grande. Atualmente é professora do Centro Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Tem experiência em ensino de Língua Inglesa, Inglês para Fins Específicos (ESP). Fez curso de treinamento para professores de ESP em Plymouth, Inglaterra, no The College of St. Mark and St. John. Professora de Leitura e Produção de textos do curso de Licenciatura em Letras do IFPB, na modalidade de educação a distância. É autora do livro: *Leitura e compreensão de Textos no Livro Didático de Língua Inglesa*, Editora do CEFET-PB, 2004.

## ***Betânia Passos Medrado***

Doutora em Letras pela UFPE e Professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB. Autora de *Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras* (2008), organizou *Leituras do Agir Docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva* (2011) e *Projetos e Práticas na formação de professores de língua inglesa* (2012). É membro do Grupo de Estudo em Letramentos, Interação e Trabalho (GELIT-CNPq) e seus interesses de pesquisa estão voltados para a formação inicial com foco na construção identitária de professores de línguas.



## ***Claudiane Costa Aguiar***



Mestre em Linguística e Graduada em Letras (Habilitação Língua Inglesa) pela Universidade Federal da Paraíba. Atuou como professora de língua inglesa em cursos de idiomas e na Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, é Professora Substituta de Língua Inglesa na Universidade Estadual da Paraíba. Seus interesses de pesquisa estão voltados para o ensino-aprendizagem de língua inglesa na EJA.



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
PARAÍBA

ISBN 978-85-43406-56-3



9 788563 406563