

Sequência Didática e Gêneros Textuais: uma proposta pedagógica

DIDACTIC SEQUENCE AND TEXTUAL GENRES: A PEDAGOGIC PROPOSAL

Sheilla Andrade de **SOUZA ***

Maria da Glória Magalhães dos **REIS ****

Resumo: O presente trabalho pretende apresentar um recorte de uma pesquisa de mestrado que foi desenvolvida junto ao Departamento de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. Tivemos como objetivo desenvolver e implementar uma proposta pedagógica para o ensino de inglês, fundamentada em gêneros textuais e ancorada nos princípios da sequência didática, temas esses que nos propomos a discutir neste texto. Apoiamo-nos na concepção de que toda manifestação oral ou escrita acontece por meio de textos e que esses textos se materializam em forma de gêneros textuais orais e escritos. Assim, diante de uma sociedade marcada por mudanças no campo das novas tecnologias, os gêneros se modificam e se transformam; novos aparecem, outros desaparecem, de maneira tal que, aos gêneros, passam a incorporar outros códigos semióticos que não somente o verbal. Organizamos este artigo da seguinte maneira: em um primeiro momento, apresentaremos reflexões relacionadas aos gêneros textuais e à sequência didática. Em seguida, faremos uma breve explicação referente à metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa, a saber: a pesquisa-ação. Relataremos e discutiremos como nossa proposta pedagógica foi implementada e fundamentada nos princípios da sequência didática, intercalando com os dados coletados por meio do questionário e do diário de bordo.

* Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília - UNB (2013). Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – IFTM, Paracatu-MG. Contato: souza_sh@hotmail.com.

** Doutora em Língua e Literatura Francesa pela Universidade de São Paulo (2008). Professora Doutora Adjunta 3 – Universidade de Brasília – UnB. Contato: gloriomagalhaes@gmail.com.

Palavras-chave: Ensino de inglês. Sequência didática. Gêneros textuais.

Abstract: This paper intends to present a part of a master's research which was developed at the Post-graduation Department of Applied Linguistics at Brasília University. Our aim was to develop and implement a pedagogical proposal for teaching English based on textual genres and anchored on the principles of didactic sequence. We support the concept that every oral or writing discourse happens through texts and the texts are materialized by textual genres. Therefore, facing a society marked by changes in the new technologies field, the textual genres modify, transform, new ones appear, and others disappear. To the textual genres are incorporated other sources besides the verbal language. In this sense, we propose to present in this paper, first of all, a discussion related to didactic sequence and textual genres. Next we will make a brief explanation about the methodology used in the research, called by action research. Then, we will report and discuss how our pedagogical proposal was implemented based on didactic sequence principles; we will also insert some discussions from data collected by a questionnaire and student diaries.

Keywords: Teaching English. Didactic sequence. Textual genres.

Introdução

Este artigo objetiva apresentar um recorte de nossa pesquisa de mestrado, que explorou uma proposta pedagógica de curso de Inglês Instrumental fundamentada em gêneros textuais e ancorada nos princípios da sequência didática (SD). Subjacente a esse estudo, está a premissa de que o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras “[...] deve se libertar dos materiais prontos e da ditadura de formas de ensinar que não se adaptam às nossas vozes e às nossas experiências de vida [...]” (REIS; FERREIRA, 2012, p. 370).

Assim sendo, no plano geral, nossa pesquisa objetivou implementar e acompanhar um curso de Inglês Instrumental baseado em SD, de modo a ressignificar o ensino voltado somente à leitura de textos técnicos em uma instituição federal no interior de Minas Gerais. Questão essa que vem sendo discutida em contexto nacional. O recorte aqui apresentado enfoca um dos questionamentos de nossas perguntas de pesquisa: como um curso baseado

em SD e envolvendo atividades orais e escritas favorece a aprendizagem de inglês?

O texto será organizado da seguinte maneira: de início, apresentaremos as discussões referentes aos procedimentos para a elaboração de uma SD com base em Schunewy e Dolz (2004) e aos gêneros textuais à luz de Marcuschi (2011); depois, explicaremos a metodologia da pesquisa, que se trata de uma pesquisa-ação (BARBIER, 2007); e, por fim, relataremos a proposta pedagógica e detalharemos como foi implementada cada etapa seguindo o esquema para elaboração de uma SD sugerido por Dolz et al. (2004).

1 Gêneros Textuais e Sequência Didática

Amparada no princípio de que a comunicação oral e escrita se dá por meio de textos (BAKHTIN, 1997, p. 261; ANTUNES, 2009, p. 49; MARCUSCHI, 2011, p. 20), e que esses textos são organizados em diferentes grupos de acordo com as características que os constituem, iremos refletir sobre os conceitos de gêneros textuais neste artigo.

Conforme Bakhtin (1997, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos” e esses enunciados são relativamente estáveis, os quais o autor denomina “gênero do discurso”. Dentro da perspectiva de Bakhtin, Marcuschi (2011, p. 20) afirma que “toda manifestação linguística se dá como discurso, isto é, uma totalidade viva e concreta de língua e não como uma abstração formal [...]”. Segundo o autor, o enunciado ou discurso não se configura em um ato isolado e solitário, nem na oralidade nem na escrita. Ele se relaciona aos usos da língua na coletividade, ou seja, na materialização da língua em práticas sociais, o que nos permite dizer que aprender uma língua é aprender a fazer uso dela em situações de interação. Situando os gêneros dentro da perspectiva de língua viva e concreta, Marcuschi (2011, p. 18) salienta que eles são “entidades dinâmicas”, não podendo ser concebidos como modelos estanques e nem com estruturas rígidas; por outro lado, são vistos como “formas culturais e cognitivas de ação social”. Dessa forma, assim como a língua passa por mudanças ao longo do tempo, os gêneros também se transformam, renovam, desaparecem e outros surgem em face às mudanças e transformações do mundo moderno, aparecem então o que Antunes (2009, p. 55) denomina de “caras novas”. Nas palavras de Marcuschi (2011, p. 19-20) os gêneros

... devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades discursivas e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional. [...] são formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos.

Para complementar, trazemos a definição de gêneros textuais. Conforme a visão de Bazerman (2011, p. 23),

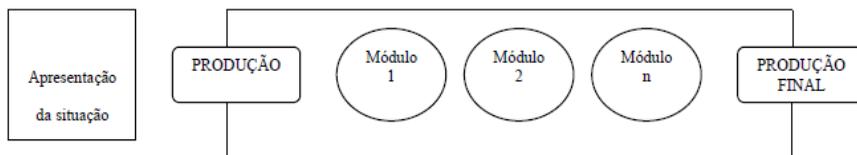
... gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares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

Ressaltamos as reflexões apresentadas por Cristovão (2009, p. 1-2), para quem “os gêneros se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à nossa disposição na sociedade, constituindo como práticas sociais de referência para nosso agir”. Na visão dessa autora, os gêneros “só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis para nosso agir com a linguagem” (CRISTOVÃO, 2009, p. 2). Nesse sentido, ela pontua: “enquanto os gêneros mais informais vão sendo apropriados no decorrer das atividades cotidianas, sem necessidade de ensino formal, os gêneros mais formais, orais ou escritos, necessitam ser aprendidos mais sistematicamente” (CRISTOVÃO, 2009, p. 2). A partir dessas reflexões, podemos entender que o ensino dos diversos gêneros orais e escritos constitui uma responsabilidade da escola, “cujas funções englobam a atividade de propiciar o contato, o estudo e o domínio de diferentes gêneros usados na sociedade” (CRISTOVÃO, 2009, p. 2).

Diante do discutido acima, nosso pensar se alinha ao de Dolz et al. (2004, p. 82), que afirmam ser possível ensinar a escrever textos e a se expressar oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Os autores reforçam a necessidade de criar contextos de produção precisos e atividades

variadas que visem a atender aos diferentes estilos individuais dos aprendizes e que os levem a se apropriar das diferentes técnicas e dos instrumentos necessários para que haja comunicação efetiva nas modalidades oral e escrita. Com o propósito de suprir as necessidades supracitadas, Dolz et al. (2004, p. 83) apresentam um procedimento norteador das práticas pedagógicas denominado pelos autores como sequência didática (SD). Dolz et al. (2004, p. 82) definem SD como sendo um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Na visão dos autores, a SD tem a finalidade de ajudar os aprendizes a dominar um gênero textual oral ou escrito, conduzindo-os de modo que possam adequar a língua oral ou escrita aos diferentes contextos de uso. Nesse aspecto, cabe ressaltar o papel da SD que, conforme Cristovão (2009, p. 2), consiste em “proporcionar um conjunto de atividades que propicie a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros ao mesmo tempo em que explore a esfera de circulação dos textos produzidos”.

Dentro dessa perspectiva, as SDs são elaboradas e planejadas seguindo uma ordem, a qual Dolz et al. (2004, p. 83) denominam “estrutura de base”, ilustrada pela Figura 1.



Fonte: Dolz et al. (2004, p. 83).

Figura 1 – Esquema da sequência didática.

Ao analisarmos a Figura 1, percebemos uma proposta de atividades organizada de maneira sistemática/sequencial, tendo como ponto de chegada a produção final. A partir de uma situação apresentada, os aprendizes realizam uma primeira produção relacionada com o gênero proposto e, logo em seguida, os módulos são desenvolvidos a fim de minimizar as dificuldades encontradas na produção inicial. Do ponto de vista da SD, é necessário reafirmar que, durante todo o desenvolvimento das etapas iniciais, o foco principal é a produção final.

De maneira breve e sucinta, julgamos ser importante trazer para a discussão o conceito de língua priorizado no desenvolvimento da proposta aqui descrita. Tomamos como base as reflexões de Mastrella-de-Andrade (2011, p. 228) referentes a uma concepção de língua como agência; “é por meio dela [da língua], nas relações sociais, que as pessoas negociam sua compreensão de si mesmas e em diferentes lugares e momentos no tempo”. Tal conceito nos remeteu a uma concepção de língua viva, heterogênea e que se modifica/adapta de acordo com o contexto de uso, que assume um caráter político, histórico e social. Segundo a autora, a língua “não é simplesmente um meio neutro de comunicação, mas é nela e por meio dela que os significados são construídos, e as relações sociais estabelecidas”; tem-se aqui uma visão de língua como “agência e como produtiva (não apenas reprodutiva)” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 228).

A seguir, passaremos a detalhar as etapas que envolvem uma SD, elaboradas por Dolz et al. (2004) e representada por meio da Figura 1, acima.

2 Apresentação da Situação

A apresentação da situação visa a preparar os aprendizes para a produção do gênero posposto. É subdividida em duas etapas, a saber: a *primeira* objetiva apresentar um problema de comunicação bem definido, preparando os aprendizes para a ação na situação de comunicação proposta. Durante essa fase, os autores sugerem quatro perguntas a serem respondidas: 1) qual gênero será abordado?; 2) a quem se dirige a produção?; 3) que forma assumirá a produção?; e 4) quem participará da produção?. Na sequência, a *segunda* etapa refere-se à preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos e define se haverá um diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. Por fim, os autores sugerem que essas atividades sejam desenvolvidas em forma de projeto de classe.

2.1 A primeira produção

A primeira produção consiste na primeira atividade baseada no gênero proposto, podendo tal atividade ser apresentada na modalidade oral e/ou escrita. Trata-se do “primeiro lugar de aprendizagem” (DOLZ et al., 2004, p. 87). Os autores afirmam que, se a apresentação da situação for bem elaborada e desenvolvida adequadamente, a primeira produção será bem sucedida, sendo

que ela, a primeira produção, representa uma condição fundamental para que a produção final atenda aos objetivos propostos e aborde as características do gênero estudado. Ainda conforme os autores, dentro dos princípios da SD, somente a produção final constitui a situação real em riqueza e complexidade. Sendo assim, não há obrigatoriedade em avaliar quantitativamente a produção inicial. Todavia, é ela que oferece dados importantes para o professor prosseguir na elaboração dos módulos posteriores, sendo que a proposta da SD parte do mais simples para o mais complexo.

2.2 Os módulos

Os módulos consistem em trabalhar as dificuldades evidenciadas pela produção inicial, sendo que a quantidade de módulos dependerá da necessidade dos aprendizes. Sugere-se que sejam desenvolvidos em três etapas:

1. *primeira etapa*: consiste em trabalhar as características do gênero proposto de maneira diversificada, pois, como salientam os autores, produzir textos escritos e orais é um processo complexo. Porém, esse processo pode ser ensinado em contextos escolares. Para isso, alguns procedimentos podem ser seguidos, são eles:
 - a) representação da situação de comunicação – o aluno é incentivado a visualizar o destinatário, a situação de produção e a finalidade do gênero a ser produzido; acrescentamos ainda a importância da publicação das atividades produzidas e sugerimos que sejam publicadas em murais na escola ou em ambientes virtuais – por exemplo: *blog*, grupo criado com objetivo pedagógico nos *websites* de relacionamentos e outras possibilidades, a fim de divulgar e valorizar os trabalhos dos aprendizes;
 - b) elaboração de conteúdo – o aluno é incentivado a conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos; é importante ressaltar que essas técnicas variam de acordo com o gênero estudado;
 - c) planejamento do texto – o aluno é incentivado a planejar o texto de acordo com os objetivos e a situação de produção;
 - d) realização do texto – o aluno é incentivado a concretizar a produção, observando e adequando o registro linguístico

que deverá ser utilizado para a materialização do gênero, bem como as finalidades comunicativas;

2. *segunda etapa*: consiste na variação das atividades envolvendo tarefas orais e escritas a fim de enriquecer o trabalho em sala de aula e estabelecer uma relação com os estilos individuais dos alunos da classe. Os autores sugerem três categorias de atividades:
 - a) atividades de observação e análise de textos – sejam orais ou escritas, são baseadas em textos autênticos ou não, do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, constituindo um ponto fundamental para a aprendizagem;
 - b) tarefas simplificadas de produção de texto – são exercícios rígidos que permitem ao aluno descartar certos problemas de linguagem, os quais deve gerenciar; consiste em partir de dados fornecidos para propor a produção de novas atividades, por exemplo, transformar uma narrativa em descrição;
 - c) elaboração de uma linguagem comum – momento para criticar, modificar e comentar os textos produzidos, seja pelo próprio aluno/autor ou por colegas; nesse momento, propomos que haja troca de textos para que os alunos apresentem sugestões e críticas a fim de melhorar a produção dos colegas;
3. *terceira etapa*: consiste em capitalizar aquisições; durante a realização das atividades é comum que os alunos adquiram conhecimento técnico sobre o gênero estudado, bem como aumentem o vocabulário e assimilem regras que foram discutidas; assim, nessa etapa o aluno poderá sintetizar o que aprendeu.

2.3 A produção final

A produção final consiste na apresentação do trabalho final referente ao gênero estudado. É nesse momento que o aluno revela o que aprendeu e possibilita ao professor constatar a efetividade do trabalho. O aluno produz para os interlocutores, e sua mensagem precisa ser transmitida de maneira a haver comunicação, pois “ninguém fala ou escreve de forma a não se fazer entender”, como afirma Antunes (2009, p. 79). Nesta fase, Dolz et al. (2004) sugerem que a avaliação somativa seja realizada e fundamentada em critérios

estipulados previamente, a fim de minimizar a subjetividade inevitável nesse tipo de trabalho. Aqui, a avaliação é vista como oportunidade de trocas e aprendizagem; como mencionado pelos autores, “ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ et al., 2004, p. 91).

Com esta seção, procuramos discutir parte do aporte teórico no qual fundamentamos a proposta apresentada neste artigo. Na sequência, passamos a tratar da metodologia utilizada.

3 Metodologia

Na visão de Nunan (1992), a prática da pesquisa-ação (doravante P-A) e seu uso têm crescido nas pesquisas sobre a linguagem. Seu desenvolvimento iniciou-se entre o fim dos anos 60 e o início dos 70 do século XX, com o objetivo de entender mais os processos que permeiam as práticas pedagógicas. Quanto à origem da P-A, há controvérsias. Na visão de Barbier (2007, p. 27), essa prática teve início com Kurt Lewin durante a provação da Segunda Guerra Mundial. Outros pesquisadores acreditam que teve origem em John Dewey, no movimento da escola nova. Para Tripp (2005, p. 445), “é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la”. Segundo Dick (2002), a P-A consiste em um processo espiral flexível que permite ação (mudança, melhoramento) e pesquisa (entendimento, conhecimento) a serem alcançados de maneira concomitante. Dessa forma, as pessoas afetadas pelas mudanças estão geralmente envolvidas na P-A, o que permite comprometimento maior durante o processo. Sendo assim, justifica-se a escolha da pesquisa-ação no trabalho aqui relatado devido à proximidade do método com os objetivos da pesquisa. Diante das discussões sobre P-A, adotou-se o modelo apresentado por Carr e Kemmis (1986) sobre pesquisa-ação, como sendo autorreflexiva, elaborada e executada em forma de círculos espirais, os quais envolvem planejamento, ação, observação e reflexão.

Esclarecemos que a pesquisa se deu ao longo de um semestre letivo, período de fevereiro a julho de 2013, e foi dividida em dois ciclos, a saber: 1º bimestre/2013 e 2º bimestre/2013. O primeiro ciclo foi planejado com base nos dados coletados e analisados por meio do grupo piloto investigado no 2º semestre de 2012. Já o segundo representa uma continuação do primeiro

ciclo, cujo planejamento foi elaborado dentro da perspectiva dos gêneros. Buscamos caminhar ao lado de Bazerman (2011, p. 19), pois, de acordo com ele, a “abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social e, assim, em uma ferramenta de agência”. Ainda segundo o autor, os gêneros não são somente materializações textuais, são também formas de vida e de ação.

Para finalizar essa seção, ressaltamos que Barbier (2007) apresenta quatro procedimentos centrais norteadores para o desenvolvimento de uma P-A: o primeiro consiste em identificar o problema e estabelecer um contrato entre os participantes; o segundo, em planejar e realizar a pesquisa em forma de espiral; o terceiro, em escolher os instrumentos para coleta de dados; o quarto, em realizar a teorização, avaliação e publicação dos resultados.

3.1 O contexto

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição federal no interior de Minas Gerais na disciplina de Inglês Instrumental, que, até o momento da pesquisa, era ofertada em um semestre letivo com carga horária de 33 horas e 2 minutos, administrada em duas aulas semanais, com duração de 50 minutos cada uma, nos cursos de Informática e Eletrônica, integrados e concomitantes ao Ensino Médio. No curso de Comércio integrado, eram ofertadas duas aulas semanais de 50 minutos cada uma durante um ano letivo, totalizando a carga horária de 66 horas e 4 minutos.

3.2 Os participantes

Participaram da pesquisa um total de 114 aprendizes com idade entre 15 e 17 anos, conforme retratado no Quadro 1.

Quadro 1 – Total de participantes da pesquisa, divididos entre turmas, sexo e idade.

Turma	N. de participantes	Feminino	Masculino	Idade
Informática Integrada	33	16	17	15 a 17
Eletrônica Integrada	33	8	25	15 a 17
Turma de Comércio Integrada	27	21	6	15 a 17
Informática Concomitante	21	10	11	15 a 17
Total de Participantes	114	55	59	

Fonte: As autoras.

Cabe dizer que, nos cursos integrados, os aprendizes frequentam as disciplinas do Ensino Médio e do Ensino Técnico na instituição em foco. Já no curso concomitante, eles estudam somente as disciplinas relacionadas ao Ensino Técnico na instituição em estudo, podendo, então, já terem concluído o Ensino Médio ou estar cursando em outra instituição, concomitantemente.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Conforme Barbier (2007, p. 132), a técnica do diário – denominada por ele de diário de itinerância – foi importada da etnologia e, hoje, é utilizada de forma frequente na P-A. Assim, o diário de itinerância é um instrumento metodológico específico, que pode ser comparado com o diário de bordo do etnólogo.

Ele fala da ‘itinerância’ de um sujeito (indivíduo, grupo ou comunidade) mais do que de uma ‘trajetória’ muito bem balizada. Lembremos que, na itinerância de uma vida, encontramos uma infinidade de itinerários contraditórios. A itinerância representa um percurso estrutural de uma existência concreta tal qual se manifesta pouco a pouco, e de uma maneira inacabada, no emaranhado dos diversos itinerários percorridos por uma pessoa ou por um grupo. (BARBIER, 2007, p. 134).

Quanto ao questionário, de acordo com Nunan (1992, p. 143), construir um questionário válido e confiável não é tarefa fácil. Há a necessidade de elaborá-lo cuidadosamente. Na visão do autor, os questionários podem ser elaborados contendo somente questões objetivas ou somente subjetivas, ou ainda pode haver uma variedade de questões objetivas e subjetivas. Nunan adverte que os dados coletados por questões objetivas são mais fáceis de serem analisados, porém são as questões subjetivas que fornecem dados mais completos e reflexivos sobre as opiniões dos participantes. Por essa razão, optamos por elaborar os questionários priorizando a elaboração de questões subjetivas, visando a coletar dados mais completos, que nos permitissem uma maior reflexão sobre o tema investigado. Ressaltamos que, em virtude do total de participantes – para lembrar, 114 – e da quantidade de dados gerados por eles, não contávamos com espaço suficiente para apresentar e discutir as informações na totalidade. Com isso, após uma leitura analítica e criteriosa, agrupamos as informações que apresentavam ideias semelhantes e, desses grupos, selecionamos aquelas que – no nosso entendimento – eram pontuais para nossas discussões, e que, de alguma maneira, estabelecessem um diálogo com nosso suporte teórico. Porém, lembramos que selecionar os dados a serem apresentados não foi tarefa fácil, pois, assim como Bogdan e Biklen (1998, p. 158), sabemos que, diante do universo de dados, as “escolhas são difíceis, sendo que tudo é interessante e o mundo o qual você estuda parece sem fronteiras”.

Vale notar que se trata de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, o que nos remete a Norton e Toohey (2011, p. 426), que ressaltam: a maneira com que cada pesquisador interpreta os dados não é única, sendo que as conclusões serão inevitavelmente parciais e situadas em um contexto específico, o que não desmerece a confiabilidade nem a veracidade dos resultados, tampouco o rigor da pesquisa.

Cientes de que a pesquisa qualitativa interpretativista exige atenção na escolha e diversidade dos instrumentos utilizados para que sejam assegurados o rigor e a confiabilidade dos resultados, optamos, como instrumentos para coleta de dados na pesquisa original, além dos diários da professora-pesquisadora e do diário dos aprendizes, denominado Diário de Bordo (doravante DB), a aplicação de dois questionários, a saber: “Questionário 1” e “Questionário Final”. Porém, neste artigo analisaremos somente os dados coletados pelo DB e pelo Questionário 1 (Apêndice A). Esclarecemos que, ao apresentarmos os dados, informaremos ao leitor qual o instrumento

utilizado para coleta dos excertos. Na sequência, apresentamos um resumo quantitativo referente aos dados coletados (Quadro 2).

Quadro 2 – Total de diários e questionários preenchidos pelos participantes

Turma	N. de participantes	N. de diários preenchidos	N. de questionários I preenchidos
Informática Integrada	33	28	22
Eletrônica Integrada	33	31	25
Comércio Integrada	27	19	19
Informática Concomitante	21	10	8
Total	114	88	74

Fonte: As autoras.

Ao finalizar essa seção, elucidamos que os excertos apresentados não foram submetidos a revisões ortográficas nem gramaticais para não descaracterizá-los; são transcritos como foram escritos pelos aprendizes-participantes, de maneira que as eventuais incorreções devem ser desconsideradas. Na sequência, descreveremos como as atividades foram desenvolvidas e analisaremos os dados de maneira concomitante.

4 Descrição das Atividades Desenvolvidas e Análise dos Dados

Diante do apresentado, relacionado ao esquema fornecido por Dolz et al. (2004, p. 83) para elaboração de SD, passaremos a detalhar como implementamos nossa proposta pedagógica.

Inicialmente, sobre a escolha do gênero a ser estudado, almejamos trabalhar aqueles que dialogassem com o objetivo geral da pesquisa, que consistiu na ressignificação do ensino de Inglês Instrumental voltado somente para leitura de textos técnicos referentes à área de atuação do aprendiz, e que, de alguma maneira, fossem relevante para eles. Para nos embasar, fez-se

necessário recorrer às reflexões sobre os mitos que circulam sobre o ensino de instrumental discutidos em Ramos (2005), a saber: i) instrumental é “mono-skill” (RAMOS, 2005, p. 116), isso é, voltado ao ensino de uma habilidade; ii) instrumental é sinônimo de leitura – todo curso dedicado ao ensino de leitura é um curso de instrumental; iii) Inglês Instrumental é inglês técnico; e assim por diante. Nessa perspectiva, conforme a autora, as “pessoas transplantam algo que se fazia na década de 80 para ser usado com gente que vive em 2000. Só para ilustrar essa transposição, exemplifico eu, leitor de 80 lia papel impresso, o nosso hoje lê imagem, tela” (RAMOS, 2005, p. 119). Ainda nesse sentido, justificamos a decisão de trabalhar os mesmos gêneros, atividades e temas com turmas de três cursos diferentes, em consonância com Hutchinson e Waters (1987), que apontam o fato de os textos trabalhados em cursos de Inglês para fins específicos (doravante ESP), ou Instrumental, como é conhecido no Brasil, não precisarem necessariamente estar relacionados com o vocabulário específico, pois a maioria dos textos técnicos é difícil de ser compreendida, pois são longos, densos e formais.

Refletimos, ainda, sobre a presença constante da Língua Materna nas aulas de Inglês Instrumental em contexto de educação técnica de nível médio, o que deixa uma dúvida: ao trabalhar textos técnicos da área de atuação do aprendiz e fazer uso da Língua Materna nas discussões, será que está havendo aprendizagem de Língua Inglesa (LI) ou será que os aprendizes estão respondendo as atividades com base nos conhecimentos já adquiridos nas disciplinas técnicas?

Nessa mesma linha de raciocínio, na visão de Bazerman (2011), quando os aprendizes são envolvidos em um território de aprendizagem e começam a fazer uso de instrumentos e ferramentas para desenvolverem-se, familiarizarem-se e produzirem um gênero específico nas modalidades oral e/ou escrita, tornam-se aptos a transferir as experiências adquiridas quando envolvidos em outras situações de práticas discursivas.

Dito isso, surgem os questionamentos: como selecionar os gêneros específicos e os temas a serem trabalhados nesse projeto de maneira tal que tivessem relevância àquele público específico? Como posicionar a questão dos textos e do vocabulário técnico exigido pela ementa, algo que se relacionasse com as expectativas e os interesses dos aprendizes? Dentro desse cenário de procura, por ser um assunto em voga na internet à época, a professora-pesquisadora levou para sala de aula um texto que relatava a

biografia e as causas da morte do vocalista do grupo Charlie Brown Jr., conhecido como Chorão. Durante a aula de leitura, percebeu-se o envolvimento e o interesse dos participantes na atividade: todos se engajaram na prática de leitura.

A partir disso, houve reflexões sobre quais gêneros seriam relevantes àquele contexto e quais temas deviam ser tratados: aqueles que abarcassem o conhecimento de mundo que os aprendizes trazem. Diante das justificativas, decidimos elaborar nossa SD a partir do gênero biografia, partindo do pressuposto de que o estudo sobre a vida do outro possibilita a construção de modelos relevantes para nossa vida. Nesse sentido, segundo Carino (2004), “estudar a vida de alguém, e fazer dessa vida um repositório de exemplos educativos, é selecionar as reações desse alguém diante da vida, e tomar tais reações como modelos para aqueles que se busca educar”. Ainda conforme o autor:

... não se biografava em vão. Biografava-se com finalidades precisas: exaltar, criticar, demolir, descobrir, renegar, apologizar, reabilitar, santificar, dessacralizar. Tais finalidades e intenções fazem com que retratar vidas, experiências singulares, trajetórias individuais transforme-se, intencionalmente ou não, numa pedagogia do exemplo. A força de um relato biográfico é inegável. (CARINO, 2004, p. 154).

Assim, biografar é relatar, em ordem cronológica os acontecimentos mais antigos aos mais recentes, sobre um ser “único, original e irrepetível” (CARINO, 2004, p. 154), sendo fiel aos fatos, mostrando como a vida do biografado afeta/afetou outras pessoas, quais as atitudes de destaque assumidas por ele, etc.. Vale ressaltar que, a depender da visão do autor, a imagem do biografado poderá ser positiva ou negativa. Com isso, o trabalho com o gênero biografia deve ser capaz de levar o aprendiz a reconhecer a estrutura composicional e as características que compõem o gênero. Quanto aos aspectos linguísticos-discursivos, o gênero biográfico apresenta os verbos predominantemente no passado, presença de adjetivos e os fatos podem ser relatados em 1ª (autobiografia) ou 3ª pessoa, nesse último, a história contada por alguém que conhece o biografado. Quanto à escolha das atividades trabalhadas em cada módulo da SD, as fizemos em consonância com Dolz et al. (2004, p. 89). Os autores sugerem que as atividades e exercícios sejam

variados, que a proposta de trabalho ora envolva toda a turma ora grupos, ou ainda que sejam realizadas de maneira individual, distinguindo três grandes categorias de atividades e exercícios, tais quais:

(1) atividades de observação e análise de textos: os textos podem ser orais ou escritos, autênticos ou fabricados, o importante é que a atividade propicie a comparação de vários textos de um mesmo gênero ou de gêneros diferentes. No nosso caso, no Módulo I, utilizamos a “letra de música” como segunda opção de gênero, pois pretendíamos trabalhar atividades que desenvolvessem capacidades de compreensão oral;

(2) tarefas simplificadas de produção de textos: tarefas que propiciem ao aluno concentrar-se em aspectos mais precisos de elaboração de um texto – reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir trechos, revisar textos em função dos critérios pré-estabelecidos, etc.. Nesta SD, com base no texto biográfico sobre a vida do líder religioso Dalai Lama, propusemos as seguintes atividades: atividades de vocabulário – relacionar os sinônimos –, relacionar a primeira parte de uma frase com a segunda; escolher/circular a palavra correta que completa as frases em trechos retirados do texto original; reescrever palavras com letras embaralhadas, sentenças embaralhadas para serem colocadas na ordem correta. Trabalho em pares: discutir (em Português ou Inglês) perguntas relacionadas à vida do biografado; e formular perguntas e respostas (em LI) com base no que foi estudado em sala;

(3) elaboração de uma linguagem comum: capacidade de falar dos textos, criticá-los, melhorá-los. Esse processo é desenvolvido ao longo da sequência e no momento da elaboração dos critérios explícitos para a produção de um texto oral ou escrito. Foi executada no Módulo II, cujos critérios estabelecidos serão explicitados posteriormente.

Na sequência, passaremos a detalhar cada etapa do processo.

4.1 Apresentação da situação

A situação foi apresentada com texto biográfico do líder tibetano Dalai Lama, a fim de promover reflexões sobre as diferenças e a necessidade de nos respeitarmos mutuamente, sejam quais forem nossas escolhas religiosas. A aula de apresentação se iniciou com um *warm-up* (“aquecimento”) relacionado com o conhecimento de mundo dos aprendizes. O processo foi

orientado pelas seguintes perguntas: “*Who is this text about?*”; “*What do you know about the topic?*”; “*What do you know about him?*”; “*Where is he from?*”¹. Depois do *warm-up*, os aprendizes foram convidados a realizar a atividade de leitura do texto biográfico “The Dalai Lama”, retirado de <<http://goo.gl/9gMpFF>>, para que pudessem conhecer ou ampliar os conhecimentos já adquiridos sobre a vida do líder religioso.

Durante o desenvolvimento das práticas de leitura, orientou-se os aprendizes a evitar a tradução literal do texto, de maneira a interagir com ele recorrendo às experiências anteriores sobre o assunto e reposicionando os saberes já assimilados. Para isso, optamos por um trabalho de conscientização sobre o uso de estratégias úteis ao processo de compreensão escrita, tais como: anotar nas margens do papel em caso de texto impresso ou inserir comentários em caso de texto em tela, ou seja: “tomar notas”, comentar/anotar/digitar dúvidas e questionamentos sobre o texto, bem como anotar/digitar os significados do vocabulário desconhecido e, ainda, fazer uso de ferramentas auxiliares ao reconhecimento e à produção de sentidos, a exemplo do dicionário e/ou ferramentas digitais para evitar a tradução de palavra por palavra. Também foram orientados a utilizar estratégias de leitura, tais como: *skimming* e *scanning*, já estudadas por eles anteriormente.

Na aula seguinte, ao ser discutido o texto, foi possível perceber que os aprendizes demonstraram compreender aspectos relacionados à vida do líder religioso. Logo após, discutiu-se e sistematizou-se as características discursivas e linguístico-discursivas do gênero biografia. Abordou-se as questões legais que implicam a publicação de uma biografia; por coincidência, era um tema tratado pelas mídias na oportunidade. Ressaltamos que, durante as discussões, os aspectos linguístico-discursivos não foram abordados de maneira sistematizada; mas mencionados e explicados à medida que as dúvidas surgiam. Por exemplo, houve necessidade de explicar como se pronunciam as datas em inglês, como se usa preposições como *in* antes de nomes de cidades e países, a diferença de uso de *in* e *on* antes de datas, além da abordagem do tempo verbal passado simples, por ser predominante no gênero biográfico. A seguir, apresentaremos e discutiremos os dados coletados pelo diário de bordo, referentes à maneira como as práticas de leitura foram propostas.

¹ Tradução: 1) Sobre quem é o texto?; 2) O que você sabe a respeito do assunto?; 3) O que você sabe sobre ele?; 4) De onde ele é?.

Quadro 3 – Dados coletados por meio do diário de bordo

PARTICIPANTE	RELATO
Lúcio	<i>Este trabalho, além de ser importante para aumentar nosso conhecimento sobre a língua inglesa, aprendemos sobre um ícone da religião que é Dalai Lama, o que nos ajuda crescer mais como seres humanos aprendendo sobre outras culturas. Além de utilizar recursos digitais utilizamos nosso conhecimento para realizá-lo aumentando mais nossa criatividade.</i>
Sandro	<i>Descobri muita coisa boa do Dalai Lama o que eu não sabia. Muito interessante trabalhar essas figuras mundiais em inglês, eu queria do Mandela, pois ele é um grande líder para os africanos. É uma grande figura mundial, apesar da dificuldade a tradução ficou ótima, apesar de ter usado o google translate li tudo e fui revisando o que estava errado. Foi ótimo esse trabalho do Dalai Lama. Que continue assim.</i>
Sabrina	<i>Foi muito bom. Não conhecia nada sobre o Dalai Lama, e com esse trabalho pude ver o grande homem, que ele é. Do qual realmente merece todos os prêmios a ele dado.</i>
Letícia	<i>Aprendi muito sobre Dalai Lama, achei bastante interessante e tudo em Inglês mais interessante ainda, pois às vezes acho que não irei dar conta, significados de novas palavras. Interessante o listening. Gostei de ter deixado o portfolio livre para colocarmos algo que gostamos como exemplo letras de músicas.</i>

Fonte: Souza (2013, p. 85).

Os dados apresentados no quadro acima nos permitem inferir que houve aprendizagem além das estruturas linguístico-discursivas. Na visão de Lúcio, o trabalho foi importante porque, além de aumentar o conhecimento sobre a LI, contribuiu para a aprendizagem de uma figura conhecida mundialmente: Dalai Lama. Outro ponto positivo, conforme o participante, foi o fato de o trabalho ter contribuído para o crescimento pessoal e ter favorecido o conhecimento de outra cultura. O relato de Lúcio conduz às Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM/LE) (BRASIL, 2006): as práticas pedagógicas disciplinares precisam se adequar às

necessidades atuais da sociedade, atuando como meios que promovam a formação do indivíduo, incluindo “o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo”. Conceção essa que pode ser percebida quando o participante Lúcio diz: *“aprendemos sobre um ícone da religião que é Dalai Lama, o que nos ajuda crescer mais como seres humanos aprendendo sobre outras culturas. Além de utilizar recursos digitais utilizamos nosso conhecimento para realizá-lo aumentando mais nossa criatividade.”*

O participante menciona ter crescido como pessoa no momento em que foi confrontado com a cultura do outro, além de ter aumentado a criatividade.

O participante Danilo menciona ser *“muito interessante trabalhar essas figuras mundiais em inglês, eu queria do Mandela, pois ele é um grande líder para os africanos”*. Assim, no momento de produção, o grupo apresentou a biografia do Mandela. A atitude de Danilo nos conduz na direção de Bazerman (2011, p. 24) quando afirma que aprendizes são convidados a fazer parte dos nossos mundos de professores, isto é, trabalhar o tema escolhido pela professora logo após ingressar em territórios de aprendizagem familiares e interessantes a eles. Isso foi comprovado quando o grupo apresentou a biografia do líder sul-africano na produção final.

Para concluir essa seção, trazemos o relato de Leticia. Para ela, a atividade possibilitou a aprendizagem sobre o líder religioso, e o fato de ter sido *“tudo em inglês”* configurou-se mais interessante ainda. Nesse momento, a aprendiz se percebe capaz de apropriar-se da língua do outro: usar o inglês para ampliar seus conhecimentos e se comunicar. A atividade proporcionou, além do desenvolvimento de capacidades de leitura, estender a aprendizagem e o conhecimento de mundo da participante.

4.2 Primeira produção

Dentro desta proposta, a primeira produção consistiu na elaboração de um pôster biográfico sobre o líder Dalai Lama, conforme instrução a seguir:

THE DALAI LAMA POSTER: Make a poster showing the different stages of the life of the The Dalai Lama. Show your poster to your classmates in the next lesson. Did you/or your group all find out similar things? If you prefer, you can do this activity using <<http://www.glogster.com/>>, and share it on the blog or in the facebook group.²

É importante esclarecer que, em uma primeira proposta (na turma de Eletrônica integrada e Informática concomitante), não foi exigido, obrigatoriamente, que os aprendizes utilizassem ferramentas digitais para a realização da atividade; o pôster poderia ser de papel, cartolina, desde que retratassem as características do gênero biografia de maneira criativa. Todavia, os resultados não foram satisfatórios: algumas produções não seguiram as orientações sugeridas, deixando de refletir as características do gênero, e a qualidade foi inferior ao esperado. A partir de então, por se tratar de uma P-A, houve reflexão e alteração da proposta para as turmas seguintes, houve o replanejamento com o objetivo de oportunizar ao aprendiz o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita ancoradas em uma “comunicação tecnologizada” (MONTE MÓR, 2010, p. 471); focada na produção de textos construídos em ambiente digital e explorando recursos presentes nesse meio para a produção da multimodalidade, explicando melhor este termo, conforme Kalantzis e Cope (2012), o significado passa a ser construído à medida que aumenta a multimodalidade, que, aos modos linguísticos escritos, passam a ser incorporados outros modos de construção de sentido, tais como: o oral, o visual, o auditivo, o gestual, o tátil e o espacial, aspectos que conseguimos observar nos pôsteres produzidos pelos aprendizes nesse trabalho.

Quanto à apresentação da primeira produção, em data combinada, a atividade foi apresentada para os demais colegas de turma. No dia da apresentação, os componentes do grupo deveriam explicar de que maneira a primeira produção contribuiu para a aprendizagem e ampliação dos

² Tradução: Dalai Lama pôster: faça um pôster mostrando as diferentes fases da vida de Dalai Lama. Apresente seu pôster para os colegas de classe na aula seguinte. Quais foram as semelhanças encontradas por você/seu grupo? Se você preferir, você pode fazer esta atividade utilizando o <<http://www.glogster.com/>> e compartilhar no *blog* ou no grupo do facebook.

conhecimentos sobre o tema e o gênero. A apresentação podia ser em língua portuguesa, pois, naquele momento, seria avaliado se houve ampliação do conhecimento de mundo dos aprendizes e não somente se existiu apropriação das capacidades linguístico-discursivas.

Durante a apresentação, dúvidas surgidas no *warm-up* relacionadas com a vida do líder Dalai Lama foram esclarecidas, a saber: as mudanças referentes à troca de nome e motivos que o levaram a sair de sua cidade de origem, entre outras.

Após a realização da primeira produção, os aprendizes foram convidados a responder um questionário, cujos dados serão apresentados a seguir.

Quadro 4 – Dados coletados por meio do Questionário 1

QUESTÃO 1	
Em sua opinião, a realização da atividade “ PÔSTER SOBRE A BIOGRAFIA DO DALAI LAMA ” ajudou-o a desenvolver/melhorar sua aprendizagem de Língua Inglesa? Em caso afirmativo, de que maneira? Em caso negativo, relate o que pode ser feito por você e/ou pela professora para que você possa melhorar a aprendizagem de Língua Inglesa.	
Débora	<i>Sim, pois de maneira lúdica, o uso da língua inglesa foi introduzida.</i>
Fabiana	<i>Sim, acho que a iniciativa de trabalhar com a atividade do pôster, foi realmente importante para meus conhecimentos sobre a Língua Inglesa, pois com esta atividade nos possibilita a conhecer mais o vocabulário da Língua Inglesa, aumentando nosso conhecimento sobre o assunto.</i>
Ronan	<i>Sim. Porque tive de usar ferramenta em inglês, e isso ajuda no aprendizado. Também precisei pesquisar sobre a biografia de alguém que eu não conhecia e em um idioma que não sou tão familiarizada.</i>
Robson	<i>Sim. Porque ajudou a escrever, melhor, e me obrigou a desenvolver o meu inglês porque tive que fazer pesquisa em inglês e isso me ajudou muito a desenvolver o meu inglês.</i>
Adriano	<i>Sim, pois através das traduções, pesquisas e muita leitura, aprendi e compreendi mais um pouco da língua inglesa. (principalmente em leitura de textos em inglês).</i>

Fonte: Souza (2013, p. 89).

Com base nas respostas, percebemos que a atividade contribuiu para a ampliação dos conhecimentos além das estruturas linguístico-discursivas. Conforme Fabiana, a atividade possibilitou aumentar vocabulário no que se refere à LI. Ronan afirma ter pesquisado sobre alguém que não conhecia e em um idioma não familiar, permitindo-nos pensar que a pesquisa foi realizada em inglês. Débora aborda a questão do lúdico, deixando subentendido que a LI foi introduzida de maneira descontraída e prazerosa. Constatamos o uso da LI sob a perspectiva da agência através das palavras “*pesquisa/pesquisar*” apresentadas nas respostas de Ronan, Robson e Adriano.

Verificamos que, embora a “primeira produção” estivesse relacionada com práticas de escrita, os participantes revelaram a necessidade de se envolverem em práticas de leitura, o que remete ao que aponta Dias (2012, p. 296): “a fim de escrever, os alunos têm que ler – então leitura e escrita são vistos como processos indissociáveis”. Ainda nessa perspectiva, Bazerman (2011, p. 39) afirma que

... tarefas de escrita específicas podem ajudar os alunos a se tornarem leitores mais perceptivos e podem ajudar a destruir a tendência à falta de articulação ou à vagueza que resultam de uma leitura puramente privada.

Portanto, no contexto escolar, às vezes as práticas de leitura se referem à tarefa de leitura puramente para realização de um teste formal, desvinculando o ensino da língua de seu caráter social.

4.3 Módulo I

O Módulo I partiu do sugerido por Dolz et al. (2004), mencionado anteriormente, que consiste em diversificar as atividades e o gênero durante a realização da SD. Procuramos, também, contemplar o desenvolvimento de capacidades orais a partir da letra da música “Heal the world”, escrita por Martin Paich e Michael Jackson, interpretada por este. A canção foi escolhida visando a estabelecer um viés com as discussões propostas em sala de aula durante o estudo da biografia do líder Dalai Lama. Buscamos promover reflexões sobre as situações de guerra presentes no contexto no qual estamos inseridos e pensar de que maneira podemos contribuir para a construção de

uma realidade local melhor para todos nós. Primeiramente, foi realizada uma apresentação no *software* PowerPoint, na qual se explicou as características do gênero letra de música, tais como: a expressão de sentimentos e pensamentos pessoais, o uso da linguagem informal, a organização das palavras em linhas – os versos – e das linhas em estrofes, a presença de rimas e aliterações. Falou-se sobre a composição estrutural do gênero, dentre outras características. Em seguida, foi proposta uma atividade de compreensão auditiva³, na qual os aprendizes deveriam ouvir a música através do vídeo⁴ projetado em tela e completar cinco blocos diferentes de tarefas: 1) completar os espaços com palavras da música; 2) ordenar os versos do refrão conforme a letra original; 3) relacionar a primeira parte do verso com a segunda parte; 4) escolher a alternativa correta; 5) colocar em ordem as palavras de cada verso.

Todavia, durante a realização da atividade, os aprendizes se demonstraram apreensivos, sendo necessário um trabalho de conscientização e controle da ansiedade, a fim de descobrir a maneira ideal de realizar a atividade de *listening* (compreensão oral). O vídeo foi repetido e pausado várias vezes, para que pudessem completar cada bloco de tarefa independentemente, até que todo o exercício fosse concluído. Na sequência, após a realização da atividade de *listening*, os aprendizes relataram suas experiências relativas ao desenvolvimento da compreensão oral, apresentados no quadro a seguir.

³ Atividade retirada de: <<http://goo.gl/Ll2wA3>>. Acesso em: 10 fev. 2013.

⁴ Vídeo disponível em <<http://goo.gl/P2SO>> .

Quadro 5 – Dados coletados pelo diário de bordo

PARTICIPANTE	RELATO
André	<i>Minha dificuldade foi entender o que foi pedido na atividade, mas depois de entendido estava fácil de fazer.</i>
Leonardo	<i>Na atividade proposta pela professora no dia de hoje, encontrei dificuldade em entender o áudio, devido a velocidade em que as pessoas falam. Mas por outro lado, estou quase me acostumando com esse tipo de atividade e estou aprendendo muito com este tipo de atividade.</i>
Ana Carolina	<i>Minha maior dificuldade foi entender as questões 3 e 5, até mesmo pelo motivo do ritmo da música ser um pouco rápido, e em alguns momentos não entendi algumas palavras. A atividade me ajudou porque com a metodologia da música faz com que nos interessemos mais e assim aprendendo novas palavras. A metodologia do uso da música foi muito legal porque o interesse por parte de todos foi maior [...].</i>

Fonte: Souza (2013, p. 92).

Em um primeiro momento, essas passagens retiradas do diário de bordo permitem perceber que os aprendizes demonstraram dificuldades em realizar a atividade de compreensão oral – *listening*. Para o participante Leonardo, foi “*devido a velocidade em que as pessoas falam*”; para Ana Carolina, “*pelo motivo do ritmo da música ser um pouco rápido*”. Pode-se deduzir, então, que os participantes estão se referindo à fluência do falante nativo: aquele que domina todas as regras de seu idioma e que é “dono” de uma “competência perfeita” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67); logo, aquele que fala rápido e estranho, distante do mundo dos aprendizes.

Entretanto, sabemos que, à medida que os aprendizes são confrontados com atividades de compreensão oral, existe uma tendência à superação e criação de um ambiente propício à aprendizagem: a língua do “outro” vai se tornando familiar. Essa reflexão pode ser ilustrada pelo relato de Leonardo – “*estou quase me acostumando com esse tipo de atividade e estou aprendendo muito*” –; e pelo de Ana Carolina: como resultado, a atividade ampliou seu interesse pela aprendizagem de vocábulos desconhecidos. Cabem aqui as palavras de Dias (2012, p. 296): “para falar com desenvoltura, os alunos têm de, primeiro, aprender a ouvir. A compreensão oral serve, então, como suporte ao

desenvolvimento da fala em inglês”. Diante disso, queremos reforçar a relevância da inserção de atividades de compreensão oral no contexto escolar concomitantemente com as atividades de leitura. A seguir, relataremos aspectos referentes ao desenvolvimento do Módulo II.

4.4 Módulo II

O Módulo II foi marcado pela explicação detalhada e pela construção dos procedimentos necessários à elaboração da produção final. Os aprendizes deveriam escolher uma pessoa que de alguma maneira interpelasse o grupo e elaborar uma biografia relatando aspectos relacionados à vida da pessoa escolhida, observando as características do gênero biográfico estudadas e discutidas no decorrer das aulas. Os aprendizes deveriam apresentar aos demais colegas de turma, em data combinada, o gênero produzido, em forma de seminário ou vídeo. Para produção da apresentação, ferramentas digitais, por exemplo, PowerPoint, Movie Maker e outras poderiam ser usadas. Havia a obrigatoriedade de que a apresentação fosse elaborada em Língua Inglesa e que, além do texto escrito, houvesse a verbalização do texto.

No que se refere aos procedimentos e às orientações para elaboração da produção final, nos baseamos na sugestão de Dolz et al. (2004), resenhada anteriormente. Os critérios foram projetados na tela por meio do data-show e construídos em coletividade, conforme segue.

1. Representação da situação: a situação seria apresentada para professora, aprendizes da classe, professores doutores (defesa do mestrado), usuários das redes sociais e *blog*, com a finalidade de expor informações sobre a vida de uma pessoa à escolha do grupo, desde que fossem expressadas de maneira oral e escrita, através do gênero biográfico;
2. Elaboração de conteúdo: os conteúdos deveriam ser elaborados a partir de pesquisas em livros, internet, Google, redes sociais, revistas, outras pessoas, etc.;
3. Planejamento do texto: o planejamento precisaria ser organizado em reuniões grupais, com argumentação, discussão e decisão democrática sobre quem seria a pessoa a ser descrita na biografia. Também, o planejamento deveria englobar pesquisas sobre a pessoa biografada, a divisão de tarefas, o esboço do texto escrito e o treino da pronúncia (foi sugerido usar recursos da internet ou dicionários on-line);

4. Realização do texto: o texto/gênero biográfico seria concretizado na apresentação de um seminário/vídeo biográfico na modalidade oral e escrita. Foi sugerido o uso da linguagem formal, de quote, de músicas, de vídeos, de fotos entre outras semioses.

Por fim, os aprendizes foram alertados sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem que seriam observadas na produção final, sugeridas em Schnewly e Dolz (2004). São elas: i) capacidade de ação – adaptação às características do contexto e do referente; ii) capacidade discursiva – mobilização dos modelos discursivos; iii) capacidade linguístico-discursiva – dominação das operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas.

A fim de retratar a opinião dos participantes no que se refere à maneira pela qual o processo de produção final foi conduzido, finalizamos essa seção com o relato de Sabrina: *“particularmente gostei dos eixos de organização do vídeo. Ficou justa e bem organizada”*.

4.5 Produção final

Sabemos das dificuldades relacionadas à prática da oralidade em turmas superlotadas, como as que nos deparamos nos contextos aos quais estamos inseridos; porém, talvez não seja coerente privar os aprendizes de se envolverem em situações de aprendizagem que os levem a interagir com a LI na modalidade oral. Destacamos as limitações, principalmente as relacionadas à indisciplina gerada e ao desgaste do professor, causados quando ele se propõe a desenvolver a competência linguística oral dos aprendizes no contexto escolar regular.

Nessa perspectiva, Schnewly (2004, p. 112) reforça ser papel da escola ensinar o oral. Na opinião do autor, “a escola deve preparar os alunos para dominar a comunicação oral”; entretanto, ele discute a questão de os professores apontarem que a “especificidade do oral é não ser ensinável” (p. 112). É importante observar que, para Schnewly (2004), não há “o oral”, mas “os orais”: de um lado existe o oral que o aluno exprime espontaneamente, para o qual não existe escrita; do outro, aquele do cotidiano, por meio do qual se comunicam professores e aprendizes, em aulas diversas, sendo que, para o autor, nem um nem outro são suscetíveis de se tornarem objeto de ensino. Assim sendo:

... [o] oral que se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar idéias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio das correspondências grafofonêmicas, permite passar ao código escrito, finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito. (SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Nossa proposta de produção final foi situada dentro da perspectiva acima, vimos a produção do seminário ou vídeo como sendo a oralização de um escrito. Com base nisso, durante o período de desenvolvimento da SD, todas as atividades convergiam para contribuir na produção do trabalho final. No decorrer das aulas, houve momentos de discussão e trabalho em grupo para que os aprendizes elaborassem o roteiro de produção do vídeo, cada grupo ficou livre para atuar da maneira que lhe fosse mais confortável.

Neste momento, à luz de Hutchinson e Waters (1987, p. 129), decidimos por valorizar o processo de produção ao invés do produto, bem como pela valorização das atitudes dos aprendizes em detrimento à aptidão e às capacidades linguísticas. Com isso, relatamos atitudes pontuais que julgamos importantes serem discutidas aqui. Durante o processo de elaboração dos vídeos, os aprendizes recorriam à professora-pesquisadora para auxiliá-los na pronúncia. Ressaltamos a atitude de um aprendiz específico⁵, o qual solicitou que a professora-pesquisadora reproduzisse as falas, as quais ele apresentava dúvidas, gravando-as no celular para que fosse possível “*treinar em casa*”, como dito por ele.

Sobre as apresentações dos vídeos, elas aconteceram no auditório (nas turmas de Eletrônica e Informática integradas); no laboratório de informática (na turma de Informática concomitante) e sala de aula (na turma de Comércio integrada), devido às disponibilidades dos espaços escolares.

É válido dizer que, no dia da apresentação, foi grande a ansiedade dos aprendizes e da professora-pesquisadora, pois aquele momento era destinado à apresentação e avaliação de todo um processo de trabalho. As expectativas foram criadas, como podemos comprovar pelas palavras do participante Gabriel, “*espero [...] que a apresentação do vídeo no final do semestre não seja somente um trabalho qualquer, e sim que envolva a participação e traga mais informações aos alunos*”.

⁵ O vídeo do referido aprendiz pode ser acessado pelo seguinte endereço: <<http://goo.gl/br7eCd>>.

Com isso, percebe-se que os aprendizes esperavam daquele momento de apresentação também um lugar de aprendizagem e participação de todos.

Com isso, finalizamos nossas análises com o depoimento de Jéssica: “*Acho que a aula de hoje foi a melhor do semestre, pois tivemos a oportunidade de ver os vídeos apresentados por todos na sala. Isso ajudou a trabalhar melhor em grupo e a melhorar minha pronúncia em inglês*”. Com base no depoimento de Jéssica, houve a possibilidade de inferir que as expectativas foram atendidas.

Considerações Finais

Procuramos descrever nesse artigo o caminho que utilizamos para implementar e acompanhar uma proposta pedagógica para o ensino de Inglês apoiada em gêneros textuais e nos princípios da sequência didática. Vimos nessa proposta uma possibilidade de ampliar as capacidades orais e escritas dos aprendizes para além dos aspectos linguísticos. Percebemos uma ligação entre leitura e escrita: elas caminharam juntas, uma vez que, para escrever, os aprendizes se envolveram em práticas de leitura, como descrito por eles nos depoimentos. A fim de realizar as produções (pôster e vídeo), foi necessário que os aprendizes selecionassem e organizassem informações relevantes ao tema de maneira a ser entendidos; de modo a *produzir* a LI e não somente reproduzi-la.

Quanto às capacidades orais, foi possível perceber que houve progressos. Conforme os relatos, os aprendizes se perceberam capazes de produzir a LI na modalidade oral e mencionaram o fato de as atividades terem contribuído para melhorar a pronúncia – aspectos esses que vemos como positivos. Com base nas análises dos dados e nas reflexões aqui apresentadas, foi possível observar que, nesse contexto específico, o curso elaborado segundo os princípios da SD e envolvendo o desenvolvimento de capacidades orais e escritas contribuiu para a aprendizagem de LI, porque proporcionou ao aprendiz situações de uso da língua nas modalidades oral e escrita, além de aumentar seu conhecimento de mundo e sua autoestima durante o processo de ensino-aprendizagem.

Salientamos que o desenvolvimento desta proposta não foi um processo sem obstáculos, devido aos conhecidos problemas enfrentados por nós, professores: nos deparamos com turmas lotadas, falta de tempo suficiente para que pudéssemos planejar satisfatoriamente as atividades, além de carga horária insuficiente, tendo em vista a importância dos conhecimentos

relacionados à LI em contextos nacionais e internacionais. Para concluir, apontamos a necessidade de haver mais pesquisas envolvendo trabalhos com gêneros textuais diversos e SDs, voltados ao contexto de educação profissional de nível médio.

Apêndice A – Questionário 1



Universidade de Brasília – UNB

Instituto de Letras - IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS REFERENTES À ATIVIDADE DA PRIMEIRA PRODUÇÃO

Caro aprendiz,

O presente questionário foi elaborado, a fim de coletar dados que serão analisados em minha dissertação de Mestrado do Programa de Pró-Graduação da Universidade de Brasília – UNB.

As perguntas elaboradas relacionam ao uso das novas tecnologias para o ensino de línguas e tem como objetivo verificar de que maneira os recursos multimodais contribuem ou não para a aprendizagem de Língua Inglesa em contexto escolar.

Esclareço que ao preencher o questionário você estará concordando com a pesquisa, ciente de que os dados serão divulgados, observando as questões que regem a ética na pesquisa, e preservando a identidade pessoal do entrevistado. Nenhum dado que o identifique será divulgado.

Por favor, responda às questões de forma sincera e com muita seriedade objetivando um resultado mais preciso.

Se você realizou a atividade “PÔSTER SOBRE A BIOGRAFIA DO DALAI LAMA” responda as questões a seguir. Caso não tenha realizada a tarefa, escrevendo um breve relato justificando o porquê da não realização da tarefa.

1) Em sua opinião a realização da atividade: **“PÔSTER SOBRE A BIOGRAFIA DO DALAI LAMA”** ajudou-o a desenvolver/melhorar sua aprendizagem de Língua Inglesa? Em caso afirmativo, de que maneira? Em caso negativo relate o que pode ser feito por você, e/ou pela professora para que você possa melhorar a aprendizagem de Língua Inglesa.

2) Quais as dificuldades encontradas por você/grupo para realizar a atividade?

3) Todos os componentes do grupo participaram na realização da atividade, houve interação durante a realização da atividade? Justifique sua resposta.

4) Você preferiria realizar a atividade “Pôster do DALAI LAMA” de maneira tradicional, isto é, confeccionando cartazes, ou como foi proposto por meio de tecnologias digitais? Justifique sua resposta apresentando argumentos que suportem sua ideia.

5) Quais os recursos você/grupo utilizou para construir o texto? (vídeos, linguagem verbal, fotos, desenhos). Em sua opinião a opção de poder utilizar outros recursos que não somente a linguagem verbal contribui para o processo de aprendizagem? Justifique.

6) Relate de que maneira a realização da atividade “PÔSTER SOBRE A BIOGRAFIA DO DALAI LAMA” da maneira como foi proposta contribuiu ou não para sua aprendizagem. Apresente críticas e sugestões.

Obrigada por contribuir.
Sheilla Souza / 2013

Referências

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Os gêneros textuais. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução Lucie Didio. Brasília: Plano, 2007.

BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARINO, J. A. A biografia e sua instrumentalidade educativa. Disponível em: <<http://goo.gl/m2G5nC>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

CARR, W.; KEMMIS, W. *Becoming critical education: on knowledge and action research*. London; Philadelphia: The Palmer Press, 1986. Disponível em: <<http://goo.gl/tdpD38>>. Acesso em: 18 fev. 2013.

CRISTOVÃO, V. L. L. Seqüências Didáticas para o ensino de línguas. 2009. Disponível em <<http://goo.gl/PX9rdl>> Acesso em: 8 fev. 2014.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 295-315.

DICK, B. *Action Research: action and research*. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/vldw2s>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

DOLZ, J. et al. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.

HUTCHINSON, T.; WATERS, A. *English for specific purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Australia: Cambridge University Press, 2012.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 16-31.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). *Experiências de aprender e ensinar línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2011. p. 223-258.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011. p. 171-184.

MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 26, p. 469-478, 2010.

NORTON, B.; TOOHEY, K. Identity, language learning, and social change. *Language Teaching*, n. 44, v. 4, p. 412-46. (State-of-the-Art Article). Disponível em: <<http://goo.gl/7CiNOq>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. United States of America: Cambridge University Press, 1992.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem identidade e a questão ética*. 3. ed. São Paulo: Parábola. 2003.

RAMOS, R. C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de inglês para fins específicos. *The ESPecialist*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). *Lingüística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005. p. 109-123.

REIS, M. G. M.; FERREIRA, A. M. A. Verbete oral, oralidade e discurso: análise crítica de dois dicionários didáticos de ensino de línguas estrangeiras/oral. *Signum – Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 357-372, dez. 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/BEfvSV>>.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 109-124.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, A. L. S. et al. *Letramentos no ensino médio*. São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, S. A. *From the classroom*. Disponível em:
<<http://goo.gl/tRDOqL>>. Acesso em: 30 out. 2013.

SOUZA, S. A. *Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto de educação profissional de nível médio: uma proposta baseada em sequência didática*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) –Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <<http://goo.gl/OsznRg>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:
<<http://goo.gl/oNfpH1>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

Recebido em: 08/02/2014

Aceito:19/09/2014