

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE INGLÊS  
INSTRUMENTAL EM CONTEXTO PROFISSIONAL DE  
NÍVEL MÉDIO: UMA PROPOSTA BASEADA EM  
SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**SHEILLA ANDRADE DE SOUZA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**Brasília/DF**  
**2013**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE LETRAS – IL**  
**DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO – LET**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA**

**RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE INGLÊS**  
**INSTRUMENTAL EM CONTEXTO PROFISSIONAL DE**  
**NÍVEL MÉDIO: UMA PROPOSTA BASEADA EM**  
**SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**SHEILLA ANDRADE DE SOUZA**

**ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA DA GLÓRIA MAGALHÃES**  
**DOS REIS**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

**Brasília/DF**  
**2013**

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

SOUZA, Sheilla Andrade de. *Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto profissional de nível médio: uma proposta baseada em sequência didática*. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília.

Documento formal autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

**SHEILLA ANDRADE DE SOUZA**

**RESSIGNIFICANDO O ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL EM  
CONTEXTO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: UMA PROPOSTA  
BASEADA EM SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

**Dissertação de mestrado submetida ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.**

**Aprovado por:**

---

**Profa. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis**      **Orientadora-presidente**  
**Universidade de Brasília**

---

**Profa. Dra. Reinildes Dias**      **Examinadora externa**  
**Universidade Federal de Minas Gerais**

---

**Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho**      **Examinador interno**  
**Universidade de Brasília**

---

**Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**      **Examinador interno**  
**Universidade de Brasília**

**Brasília, DF**  
**2013**

*Aos meus pais, que sempre me apoiaram em meus projetos, se fazendo presentes em todos os momentos. Sempre confiantes. Sobretudo, me ensinaram os valores e princípios que direcionam a minha vida.*

*À vida, que me proporciona situações de aprendizagem a cada amanhecer.*

*Agradeço especialmente à Professora Doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis, que orientou este trabalho de maneira clara e serena. Agradeço a paciência e os conhecimentos que me transmitiu para que eu pudesse traduzir em palavras minhas crenças no ensino de língua inglesa em contexto escolar.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu grande e bom Deus, por sempre estar comigo e, nos momentos de desânimo e fraqueza, dizer aos meus ouvidos: “Não temas, porque estou contigo”.

Ao professor doutor Augusto César Luitgards Moura Filho, por ter me apresentado os conceitos de autonomia e me ensinado através de sua prática.

A todos os professores do PPGLA, por fazer deste departamento um território de aprendizagem. Em particular, sou grata aos professores doutores Joara Martin Bergsleithner, José Carlos Paes de Almeida Filho, Magali Barçante Alvarenga, Mariana Rosa Mastrella-Andrade, com quais tive a oportunidade de conviver com mais proximidade. Agradeço a contribuição para meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal.

À professora doutora Luciana de Oliveira Silva (UFMG), por ter me apresentado este mundo fascinante o qual denominamos Linguística Aplicada.

A todos os autores-pesquisadores, por terem me emprestado suas vozes para que eu pudesse construir meu próprio discurso.

Aos funcionários da secretaria do PPGLA, por sempre me atenderem prontamente.

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – *campus* Paracatu, por ter me fornecido o contexto de pesquisa.

Aos meus queridos aprendizes-participantes, no processo de ensino-aprendizagem fica difícil dizer quem ensina e quem aprende, pois os papéis se intercambiam todo o tempo.

Aos meus amigos, que estiveram comigo durante o processo de pesquisa e escrita: souberam entender minha ausência e agora certamente se alegram ao saber que cheguei ao fim de uma etapa.

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*

— PAULO FREIRE

## RESUMO

O estudo relatado nesta dissertação objetivou implementar e acompanhar um curso de inglês instrumental baseado em sequência didática a fim de ressignificar o ensino voltado somente à leitura de textos técnicos em uma instituição educacional pública de Minas Gerais. O curso foi desenvolvido com alunos dos cursos técnicos integrados de Informática, Eletrônica, Comércio e concomitante de Informática. Buscou-se perceber de que maneira um curso baseado em sequência didática e envolvendo atividades orais e escritas favorece a aprendizagem de língua inglesa e em que medida as atividades que envolvam o letramento crítico e o uso de novas tecnologias são elementos norteadores para aprender esse idioma. A pesquisa se apoiou em construtos teóricos relacionados com as concepções de língua/linguagem, língua estrangeira e cultura de ensinar e aprender línguas na escola (ALMEIDA FILHO, 2009; 2010; ANTUNES, 2009; BRASIL, 2006; BAZERMAN, 2011; MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2010; 2011); com o ensino por meio de gêneros textuais apoiados em sequências didáticas (DOLZ; SCHUNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2011); com as teorias do ensino de inglês para fins específicos (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY EVANS; ST JOHN, 1998, RAMOS, 2005; CELANI, 2008); e com a teoria dos novos e múltiplos letramentos (DIAS, 2012a; 2012b; ROJO, 2012; MATTOS, 2010; 2011; SOARES, 2002; 2010). A metodologia seguiu os procedimentos da pesquisa-ação (BARBIER, 2007), dado o caráter cíclico e reflexivo, além de permitir replanejar a ação. Os instrumentos de pesquisa de campo incluem diário de bordo, diário de itinerância e questionários, aos quais se agrupa material produzido pelos aprendizes durante o semestre letivo. A análise e a discussão dos resultados apontaram que curso baseado em sequência didática favoreceu positivamente a aprendizagem de inglês, pois proporcionou situações de uso da língua inglesa nas modalidades oral e escrita, aumentando o conhecimento de mundo, e melhorando a autoestima do aprendiz durante o processo de ensino-aprendizagem. Também revelaram que atividade associada com o desenvolvimento do letramento crítico e o uso das novas tecnologias contribuíram para a aprendizagem de LI por ter permitido aos aprendizes se envolverem em situações de uso da língua em contexto reais e digitais a fim de produzir a LI e se comunicarem através dela. Ainda assim, percebeu-se a necessidade de mais pesquisas sobre o tema em contextos de educação profissional técnica de nível médio.

**Palavras-chave:** Inglês instrumental. Sequência didática. Novos letramentos.

## ABSTRACT

The study reported in this thesis aimed to implement and monitor an English for specific purpose course based on didactic sequence in order to reframe the teaching focused only on technical reading in a federal institution in Minas Gerais. The course was developed with students from Computer, Electronics, and Commerce Technical courses of high school. The research aimed to understand how a course-based in didactic sequence, involving oral and written activities promote English language learning as well as to what extent activities involving critical literacy and the use of new technologies are guiding elements for learning English language. The research was based on theoretical constructs related to conceptions of language, foreign language and culture of teaching and learning in school context: Almeida Filho (2009; 2010), Antunes (2009); OCNEM/LE (BRASIL, 2006); Bazerman (2011), Mastrella-de-Andrade (2010; 2011), teaching through textual genres supported by didactic sequences: Dolz and Schunewy (2004); Marcuschi (2011), the theories that discuss the teaching of English for specific purposes: Hutchinson and Waters (1987); Dudley Evans and St John (1998), Ramos (2005); Celani (2008), and New and Multiple Literacies theories: Dias (2012), Rojo (2012), Mattos (2010; 2011), Smith (2002; 2010). The methodology was an action research (BARBIER, 2007) due to the cyclical and reflective particularities, and also allow replanning action if necessary. The instruments used were the student's and teacher-researcher daily, questionnaires and analysis of activities produced by the students during the semester. The analysis and the results discourses collected and applied to that specific community, indicated that based course didactic sequence supported the English learning language, and provided to the learner situations of language use in spoken and written modalities, increasing the World knowledge and self-esteem of the learner during the teaching-learning process. Also revealed that activity grounded in developments of critical literacy and use of new technologies have contributed to LI learning, for allowing learners to engage in language use situations in real and digital context to produce LI and communicate through it, becoming understood and understanding the others. The study revealed the necessity of more research related to the topic in contexts of Technical Education in High School Level.

**Keywords:** English for specific purpose. Didactic sequence. New literacies.

## LISTA DE SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DB	Diário de bordo
DI	Diário de itinerância
ELFE	Ensino de línguas para fins específicos
ESP	English for specific purpose
IFET	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Triângulo Mineiro
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua estrangeira
LI	Língua inglesa
LINFE	Línguas para fins específicos
LM	Língua materna
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/Línguas Estrangeiras
OGEL	Operação Global do Ensino de Línguas
P-A	Pesquisa-ação
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SD	Sequência didática
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas.....	28
FIGURA 2 – Esquema da sequência didática.....	47
FIGURA 3 – Ciclo ilustrativo da pesquisa-ação.....	55
FIGURA 4 – Ciclo da pesquisa-ação desenvolvida neste trabalho.....	60
FIGURA 5 – Amostra das primeiras produções: pôster “The Dalai Lama” — produção 1..	100
FIGURA 6 – Amostra das primeiras produções: pôster “The Dalai Lama” — produção 2..	100
FIGURA 7 – Atividade do <i>blog</i> — comentário.....	108
FIGURA 8 – Amostra de atividades de produção — comentário no <i>blog</i> ; a tradução dos comentários se encontra no Anexo 3.....	109

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Contínuo sobre os tipos de cursos gerais e específicos.....	32
QUADRO 2 – Turmas dos cursos de Informática e de Comércio.....	69
QUADRO 3 – Procedimentos para análise de dados.....	75
QUADRO 4 – Dado coletados através do diário de bordo.....	76
QUADRO 5 – Dado coletados através do diário de bordo.....	78
QUADRO 6 – Dados coletados através do Questionário final.....	79
QUADRO 7 – Dados coletados através do diário de bordo.....	85
QUADRO 8 – Dados coletados através de fonte pessoal — <i>e-mail</i> .....	88
QUADRO 9 – Dados coletados através do Questionário 1.....	89
QUADRO 10 – Dados coletados através do Questionário 1.....	90
QUADRO 11 – Dados coletados através do diário de bordo.....	92
QUADRO 12 – Dados coletados através do diário de bordo.....	97
QUADRO 13 – Dados coletados através do diário de bordo.....	98
QUADRO 14 – Dados coletados através do Questionário 1.....	101
QUADRO 15 – Dados coletados através do Questionário 1.....	102
QUADRO 16 – Dados coletados através de amostras de atividades.....	105
QUADRO 17 – Dados coletados através de amostras de atividades.....	105
QUADRO 18 – Dados coletados através de amostras de atividades.....	105
QUADRO 19 – Dados coletados através de amostras de atividades.....	108
QUADRO 20 – Dados coletados através de amostras de atividades.....	108
QUADRO 21 – Dados coletados através de amostras de atividades.....	107
QUADRO 22 – Dados coletados através do diário de bordo.....	111
QUADRO 23 – Dados coletados através do diário de bordo.....	115
QUADRO 24 – Dados coletados através do diário de bordo.....	119
QUADRO 25 – Dados coletados através do diário de bordo.....	121

## ÍNDICE

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O ENSINO DE INSTRUMENTAL.....	23
2.1 Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: conceitos importantes.....	24
2.2 ESP: um breve histórico.....	30
2.2.1 Ensino de inglês instrumental no Brasil.....	30
2.2.2 LINFE: um diálogo com necessidades contemporâneas.....	36
2.3 Da alfabetização aos novos e múltiplos letramentos.....	40
2.3.1 Gêneros textuais e sequência didática.....	45
3 CAMINHO METODOLÓGICO: UM PROCESSO CÍCLICO.....	52
3.1 Natureza da pesquisa.....	52
3.1.1 Pesquisa-ação.....	53
3.2 Caminho metodológico para implementar o curso.....	57
3.2.1 Ciclos de desenvolvimento da pesquisa-ação.....	60
3.3 Contexto da pesquisa.....	64
3.3.1 Breve histórico dos cursos técnicos.....	64
3.3.2 Histórico do IFTM de Paracatu.....	66
3.3.3 Cursos técnicos.....	67
3.3.4 Disciplina Inglês Instrumental.....	68
3.3.5 Participantes da pesquisa.....	68
3.3.6 Professora pesquisadora e elaboradora do curso.....	69
3.4 Instrumentos de pesquisa e procedimentos de coletas de dados.....	70
3.4.1 Questionário.....	70
3.4.2 Diários de bordo e de itinerância.....	71
3.4.3 Atividades de produção.....	72
3.5 Triangulação e resultados esperados.....	73
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: RECONSTRUINDO A LITERATURA; MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE CURSO.....	74
4.1 Apresentação da proposta desta pesquisa.....	76
4.2 Desenvolvimento das atividades e análise dos dados.....	81
4.2.1 Apresentação da situação.....	82
4.2.2 Primeira produção.....	86
4.2.3 Módulo I.....	91
4.2.4 Módulo II.....	93
4.2.5 Produção final.....	95
4.3 Análise das atividades desenvolvidas.....	99
4.3.1 Pôster “The Dalai Lama” e multimodalidade.....	99
4.3.2 Música “Heal the world” e letramento crítico.....	104
4.3.3 <i>Blog</i> e letramento digital.....	108
4.3.4 Vídeo biográfico e produção de LI.....	113
4.4 Comunidade de prática.....	119

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido — escola.....	133
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido — aprendizes.....	135
APÊNDICE C – Critérios para elaborar trabalho final.....	137
APÊNDICE D – Questionário 1.....	138
APÊNDICE E – Questionário 2.....	140
APÊNDICE F – Atividade de compreensão escrita.....	142
APÊNDICE G – Atividade de compreensão textual — tradução.....	143
ANEXO 1 – Diários de bordo.....	144
ANEXO 2 – Amostra das primeiras produções: “Pôster The Dalai Lama” — produção 1d.....	147
ANEXO 3 – Atividade de produção — comentário no blog — tradução.....	149

## 1 INTRODUÇÃO

*Diga-me para que você precisa do inglês e eu te direi  
de qual inglês você precisa.*

— HUTCHINSON; WATERS, 1987

### *O despertar para o tema*

**A**o finalizar a graduação em Letras, eu ansiava por um curso de especialização que contribuísse para melhorar minha prática profissional. Oportunamente, a faculdade onde me graduei ofereceu uma especialização em Métodos e Técnicas de Ensino de Línguas Estrangeiras, que fez toda a diferença em minha vida acadêmica, pessoal e profissional. Naquele momento, conheci a Linguística Aplicada e, com ela, a Abordagem Comunicativa, nunca mencionada em meus quatro anos de formação inicial em Letras com habilitação em Inglês. É lamentável ainda haver universidades cujos currículos não incluem disciplinas que abordem temas relativos à (introdução à) linguística aplicada e às abordagens de ensino, as quais se mostram fundamentais para o desenvolvimento profissional de professores de línguas.

A especialização mudou meu conceito de língua e linguagem. Conscientizou-me da possibilidade de, ainda que timidamente, ensinar inglês oral e escrito na escola regular. Digo timidamente devido a fatores relacionados com o descaso com que essa disciplina é tratada nos currículos das escolas regulares, à precariedade dos recursos didáticos e tecnológicos e ao tamanho das turmas — a maioria lotada. Isso dificulta desenvolver um trabalho de qualidade e desmotiva o aluno e o professor. Não por acaso esses assuntos têm sido discutidos por pesquisadores, como no livro organizado por Lima (2011): *INGLÊS em escolas públicas NÃO funciona: uma questão de múltiplos olhares* — coletânea de artigos sobre o tema.

Dentro desse contexto, eu não conseguia mais conceber uma sala de aula de língua inglesa (doravante LI) sem que ela estivesse presente; isto é, com a ausência de atividades que objetivassem à produção da LI em contextos de uso, ao invés de exercícios estruturais. Essa inquietação motivou-me a propor este trabalho, cujas origens se deram quando iniciei minha busca por aprovação em concurso público. Os tópicos sugeridos para estudo era significativamente sobre ensino de línguas para fins específicos, tradução para o termo *english*

*for specific purposes* (ESP), ou inglês instrumental — como é conhecida no Brasil essa modalidade de ensino de inglês.<sup>1</sup>

Para mim, isso era então novidade, por isso me dediquei à busca de materiais que tratassem do assunto. As descobertas ocasionaram o surgimento de dúvidas e questionamentos, apresentados e discutidos em maior profundidade no decorrer deste texto. Como resultado dos meus estudos, obtive aprovação no concurso e prossegui minha trajetória profissional, dessa vez no contexto da educação profissional técnica de nível médio, que exigiu uma busca minuciosa por materiais que tratassem do ensino de línguas em contexto técnico/tecnológico e seguissem as ementas e os planos de curso.

A partir de então, intensifiquei minha investigação particular: localizei pesquisadores que tratavam do tema, a exemplo de Augusto (1997), autora cujos estudos reforçaram meus anseios. Diz ela:

[...] percebi desde o início uma escassez de pesquisas na área de ensino instrumental de redação em inglês e deparei-me com um sistema de ensino que parece precisar de reflexão e reorganização, uma vez que o mesmo está concentrado, hoje no Brasil, quase que exclusivamente na habilidade de leitura e, apesar de ser tido como comunicativo (WILLIAMS et alii, 1984), é conduzido em via de regra na Língua Materna (L1) dos alunos universitários brasileiros, ensinando estratégias de compreensão de textos, muitas vezes como se houvesse somente uma forma correta de interpretação para cada um deles. (AUGUSTO, 1997, p. 2).

Nesse contexto de inquietação, dúvidas, questionamentos e leituras, desenvolvi este trabalho, cujo caminho metodológico de pesquisa — descrito no capítulo 3 — está em consonância com Reis e Ferreira (2012, p. 370), para quem o processo

[...] 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, ou seja, é preciso chegar ao outro construindo as nossas identidades sem, no entanto, ser dominado por ele.

Além disso, apoio-me em Miccoli (2011, p. 181) para dizer que o ensino de línguas estrangeiras “[...] deve se renovar continuamente para levar à consecução de objetivos e metas, pois, como observam Celani (2001) e Paiva (2008), a sala e aula é lugar de imprevisibilidade e complexidade para a qual não existem receitas ou soluções prontas”.

Com este trabalho, não tive a intenção de solucionar o problema exposto nem apresentar um manual a ser seguido; mas pretendi — isso sim — implementar e avaliar outra

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, os três termos serão usados concomitantemente, isto é, como sinônimos; assim como o acrônimo ESP.

possibilidade de ensino de inglês instrumental embasada no conceito de língua como agência apoiada nos novos e múltiplos letramentos que fazem parte da sociedade atual. Desenvolvi o curso apoiada em atividades preparadas com base em gêneros textuais, que serviram de insumo e permitiram que os aprendizes interagissem e produzissem a LI em suas modalidades oral e escrita.

A seguir, justifico a relevância deste trabalho embasando-me em teóricos que discorrem sobre o tema. Depois, apresento as perguntas que irão nortear a pesquisa bem como o objetivo geral e os objetivos específicos.

### *Relevância do tema*

Levando-se em conta que o ensino de inglês para fins específicos tem ganhado espaço nos currículos dos cursos técnicos e tecnológicos de universidades e institutos federais, faz-se necessária a realização de pesquisas aplicadas à área tanto para ressignificar os mitos (RAMOS, 2005) de que instrumental significa apenas a leitura de textos técnicos quanto saber se a metodologia empregada nessa modalidade de ensino se ajusta ao contexto atual. Almeida Filho (2008, p. 227) nos adverte que é

[...] urgente estabelecermos o ponto de ensino de línguas em contextos tecnológicos (escolas técnicas, centros universitários e faculdades tecnológicas) no alto da agenda brasileira de estudos aplicados aprofundados sobre os processos de aprendizagem e de ensino de línguas.

No que se refere às escolas técnicas/institutos federais, que ofertam o ensino técnico integrado e/ou concomitante ao ensino médio, percebe-se que o público-alvo é composto, em sua maioria, por adolescentes e jovens — as Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam isso no item 4.1: “[...] os estudantes do ensino médio são predominantemente adolescentes e jovens” (BRASIL, 2012, p. 12). Assim, devem ser vistos para além de sua faixa etária e dos aspectos biológicos, pois são sujeitos inseridos num contexto social, histórico e cultural, conforme apresenta o documento. Nessa perspectiva, compreender esse público “[...] significa superar uma noção homogeneizante e naturalista desse estudante, passando a percebê-lo como sujeito com valores, comportamento, visão de mundo, interesse e necessidades singulares” (BRASIL, 2012, p. 13).

Como o contexto em que o aprendiz/jovem se encontra inserido poderá limitá-lo à aprendizagem calcada em modelos aplicados em momentos anteriores (ensino de uma única habilidade, uso de estratégias de leitura e temas afins a áreas técnicas apenas como sugerem

as ementas), desconsiderar tal contexto poderia levá-los à desmotivação em aprender língua inglesa, como revelam relatos informais.

Sem perder de vista as leis que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, “[...] faz-se necessário pensar que no mundo escolar os documentos oficiais não podem ser esquecidos, uma vez que são eles que de certa forma governam os planejamentos de um curso” (RAMOS, 2005, p. 122). Por isso, recorro às Orientações Curriculares Nacionais para Línguas Estrangeiras no Ensino Médio — doravante OCNEM/LE — de 2006, as quais apresentam estes objetivos:

[...] [1] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas; (2) reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras; (3) discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores “globalizantes” e o sentimento de inclusão frequentemente aliado ao conhecimento de Línguas Estrangeiras; (4) introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e (5) dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas. (BRASIL, 2006, p. 87).

À luz do documento, podemos perceber, ainda que de maneira impressa, uma tímida preocupação com o lugar de descrédito ocupado pelas línguas estrangeiras no currículo escolar. Se observarmos a carga horária atribuída à disciplina, percebemos que não condiz com a importância que a LE representa no contexto nacional e internacional, sobretudo se nos apoiarmos nas transformações técnicas e tecnológicas de um mundo “conectado” por meio da internet e dos recursos digitais e com os esforços para a internacionalização das universidades. Mais que mostrar prestígio social, saber uma LE representa uma necessidade para as interações multicontextuais e culturais da era contemporânea.

Com efeito, estamos em uma transição de mundo moderno para mundo pós-moderno, em que as transformações globais interferem na esfera local. E, conforme Mastrella-de-Andrade (2010, p. 103), “[...] se vivemos em um novo momento global, o qual traz implicações sobre a vida local, é preciso traçar reflexões sobre ele a fim de que nossas práticas e vivências educacionais, de alguma forma, sejam preparadas para a realidade em que nos inserimos”. Algumas mudanças quanto ao ensino-aprendizagem de LE têm sido propostas pelos documentos oficiais — vide as OCNEM/LE (BRASIL, 2006); estes objetivam a um ensino de língua estrangeira no ensino médio que englobe as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) contextualmente e permita ao aprendiz se apropriar da LE de maneira crítica e reflexiva, e não como usuário passivo.

Nessa perspectiva, ensinar LE em contextos escolares — nível fundamental, médio ou superior — vai além do ensino de regras gramaticais e da tradução de textos escritos, pois — como afirma Reinildes Dias na “Proposta curricular de língua estrangeira do ensino fundamental – 6º ao 9º ano”<sup>2</sup> —, o foco “[...] desloca-se em direção a uma ênfase sócio-cognitiva e humanística da aprendizagem que valoriza a integração de forma e funções sociais da linguagem, as necessidades e interesses do aprendiz e estratégias para tornar o processo de aprendizagem mais eficiente”. Nesse sentido, espera-se que o ensino eleve o aprendiz da condição de passivo para sujeito de sua própria aprendizagem, assumindo responsabilidades no processo. Sobretudo, que o ensino seja significativo a ponto de ele poder usar os conhecimentos adquiridos, incluindo o conhecimento em língua materna, também, fora da escola.

Ramos (2008, p. 77) esclarece que estudos, experimentos e pesquisas começam a delinear um novo caminho para os profissionais de ESP no Brasil. Essa autora assegura “[...] haver uma necessidade de novas pesquisas e implementações das análises de necessidades focando em novos resultados que envolvam o uso de novas habilidades ao invés de somente leitura”. Cabe dizer que as pesquisas na área de inglês instrumental se relacionam, em grande parte, com o ensino superior — vide as de Augusto (1997), Masin (2009), Pinto (2002) e outros; também há trabalhos voltados ao contexto de educação profissional técnica de nível médio, a exemplo do estudo de Santos (2010), que desenvolve uma proposta de elaboração de material didático comunicativo para alunos do PROEJA.

Contudo, ainda há carência de trabalhos sobre as necessidades dos aprendizes de escolas técnicas de nível médio quanto à aprendizagem de línguas estrangeiras. Como professora de língua inglesa em contexto de educação profissional técnica de nível médio, percebi que a concepção de ensino de instrumental como leitura de textos técnicos relacionados com a área de estudo do aprendiz encontrava-se consagrada: era uma “verdade absoluta”; de maneira tal, que intimida os professores a sugerir um fazer diferente. Eis o porquê de trabalhos que apontem outras possibilidades se mostrarem relevantes.

Além disso, embora as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012, p. 5) reconheçam — art. 16 — que as “[...] instituições de ensino devem formular, coletiva e participativamente, nos termos dos art. 12, 13, 14 e 15 da LDB, seus projetos políticos-pedagógicos e planos de curso”, observei casos em que os

---

<sup>2</sup> Disponível em <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BEFEE961F-6B22-44C7-BF21-F6DD53D84E88%7D\\_proposta-curricular\\_lingua-estrangeira\\_ef.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BEFEE961F-6B22-44C7-BF21-F6DD53D84E88%7D_proposta-curricular_lingua-estrangeira_ef.pdf)>. Acesso em: 9 mar. 2013.

professores da área são excluídos dos processos de tomada de decisões quanto à elaboração desses documentos; em outros termos, há casos em que tais documentos não refletem concepções de profissionais da área de letras sobre os conceitos de língua/linguagem e do que é ensinar e aprender LE na escola regular.

É apoiada nessa linha de reflexão e problematização que situo a relevância deste trabalho e defendo pesquisas que forneçam suporte aos professores atuantes nesse contexto educacional, uma vez que muitos compartilham dos mesmos questionamentos e das mesmas ansiedades sobre a proposta do ensino de instrumental em contexto de educação profissional técnica de nível médio.

#### *Objetivos: geral e específicos*

No plano geral, a pesquisa objetiva implementar e acompanhar um curso de inglês instrumental baseado em sequências didáticas<sup>3</sup> a fim de ressignificar o ensino voltado somente para leitura de textos técnicos em uma instituição pública no interior de Minas Gerais. Especificamente, objetiva:

- promover o letramento crítico e o letramento digital do aprendiz através de sequência didática fundamentada em gêneros textuais;
- proporcionar ao aprendiz situações de aprendizagem e uso da língua inglesa nas modalidades oral e escrita.

#### *Perguntas da pesquisa*

- De que maneira um curso embasado em sequência didática envolvendo atividades orais e escritas favorece a aprendizagem de língua inglesa?
- Em que medida atividades que envolvam o letramento crítico e o uso de novas tecnologias são elementos norteadores para a aprendizagem de língua inglesa?

#### *Metodologia*

A pesquisa-ação mostrou ser o método adequado para este estudo porque problematiza e investiga minha própria prática pedagógica para melhorá-la. Nesse sentido, configura-se uma pesquisa-ação “participativa” (BARBIER, 2007, p. 30), na qual os indivíduos atuam de forma “cooperativista” (TRIPP, 2005, p. 447). Foi desenvolvida

---

<sup>3</sup> Conceito para transposição didática cunhado por Dolz et al. (2004, p. 82), a saber: conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática tendo como base um gênero textual na modalidade oral ou escrita e cujo objetivo é incentivar os aprendizes, ao final da sequência de atividades, à produção do gênero estudado.

apoiada nos quatro procedimentos centrais e norteadores de uma pesquisa-ação (P-A), sugerido por Barbier (2007), a saber: 1) identificação do problema e estabelecimento de um contrato entre os participantes; 2) planejamento e realização em espiral; 3) técnicas da pesquisa-ação; 4) teorização, avaliação e publicação dos resultados. Os sujeitos consistem de aprendizes dos cursos integrados de Informática, Comércio e Eletrônica e do curso concomitante de Informática de uma instituição pública do interior mineiro. Os instrumentos de coleta de dados incluem diários de bordo e de itinerância, análise de atividades de produção e questionários.

### *Organização da dissertação*

Esta dissertação tem cinco capítulos.

No capítulo 1 introduzo o tema contextualizando-o dentro do ensino de línguas, mostro a relevância da pesquisa no que se refere ao ensino de instrumental, apresento os objetivos geral e específicos, e as perguntas que nortearam o estudo além da metodologia utilizada.

No capítulo 2 apresento a base teórica da pesquisa. Neste capítulo discuto sobre conceitos relevantes ao desenvolvimento desta pesquisa, traço um histórico das transformações sociais implicadas no ensino de LE/LI em contextos escolares; abordo conceito de língua/linguagem, reflito sobre cultura de ensinar e aprender e em seguida apresento a definição de língua estrangeira que embasa este trabalho. Em seguida, enfoco o ESP em contexto geral e nacional, chegando à apresentação de uma proposta ancorada nos novos e múltiplos letramentos preparada seguindo os procedimentos para elaboração de sequência didática.

No capítulo 3 apresento o método que norteou o trabalho — a pesquisa-ação. Neste capítulo incluo uma discussão sobre o caráter cíclico da pesquisa, um breve resgate histórico do desenvolvimento da educação profissional técnica no Brasil e descrição dos instrumentos usados para coleta de dados e dos caminhos percorridos para desenvolver e implementar esta proposta de trabalho.

No capítulo 4 trato da análise das informações e da discussão dos resultados realizada através da triangulação dos dados tendo como fonte de coleta o diário de bordo, o diário de itinerância, a análise de atividades de produção e os questionários. A discussão articula quatro eixos: apresentação da proposta da pesquisa; procedimento de elaboração das atividades conforme DOLZ et al. (2004); análise das atividades desenvolvidas e formação de uma comunidade de prática.

No capítulo 5, retomo e respondo às perguntas de pesquisa, indico possíveis contribuições deste trabalho para o ensino de línguas em contexto escolar, menciono as limitações encontradas durante o desenvolvimento desta proposta e finalizo sugerindo encaminhamentos futuros que poderão ser úteis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no contexto escolar.

## 2 APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E O ENSINO INSTRUMENTAL

*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.*

— BAZERMAN, 2011, p. 23.

Com base em Almeida Filho (1997, p. 13), em seu artigo “Abordagem orientadora da ação do professor” — no qual o autor afirma: “[...] professores de línguas precisam crescentemente poder explicar por que ensinam, por que ensinam a língua assim e por que seus alunos aprendem como aprendem” —, organizamos o referencial teórico deste trabalho, refletindo, em um primeiro momento, sobre conceitos que concebemos como necessários ao professor de línguas para que possa justificar suas práticas pedagógicas.

Desses conceitos, destacamos a necessidade de pensar sobre as definições de língua e linguagem, sobre o que é ensinar e aprender língua estrangeira (doravante LE) e sobre os objetivos de aprendizagem em contextos escolares. Em seguida, apresentamos um breve histórico do ensino de línguas para fins específicos (daqui em diante ESP) no âmbito geral e nacional, por ser o foco deste trabalho; no que se refere ao tema em âmbito nacional, trataremos dos mitos que foram associados com o ensino de ESP e que norteiam a elaboração de cursos em contexto de nível técnico.

O referencial teórico apresenta uma possibilidade de planejamento baseada em sequência didática que poderá ser elaborada segundo teorias sobre os novos e múltiplos letramentos, a multimodalidade e os gêneros textuais. Apoiamos nossas reflexões em Almeida Filho (1997; 2010), Antunes (2009), Celani (2008), Dudley-Evans e St John (1998), Ramos (2004), Schneuwly e Dolz (2004), Bazerman (2011) e Dias (2012), dentre outros.

## 2.1 Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: conceitos importantes

O processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é complexo e carregado de tradição. Conforme Almeida Filho (2010, p. 11), as “[...] tradições de ensinar línguas nas escolas exercem influências variáveis sobre o professor, que por sua vez traz para o ensino disposições pessoais e valores desejáveis da sua própria abordagem”. O conceito de *abordagem* se refere à

[...] força que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém das competências implícitas (básica), teórica, aplicada e (meta)profissional do professor ou de quaisquer outros agentes ativos de ensino, tais como, autores de LDs [livros didáticos], planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores etc. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17).

Na visão desse autor, essa força — a abordagem — é orientada por conhecimentos implícitos e explícitos. Entende-se como conhecimento *implícito*, por exemplo, “[...] a teoria informal, subjetiva, intuitiva, muitas vezes na forma de crenças culturalmente marcadas pelo inconsciente coletivo”; e, por conhecimento *explícito*, a “[...] teoria formalizada, aprendida, (re)construída e citável na forma de pressupostos e princípios estabilizados” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 17). Nessa mesma direção, Antunes (2009, p. 34) reforça: “[...] as decisões pedagógicas que tomamos, as atividades que empreendemos — quer se trate de objetivos, quer se trate de currículos, ou de avaliação — dependem do conjunto das concepções que temos, mesmo que não saibamos explicitá-las”.

Todavia, essa autora concorda que só é possível atingir os objetivos de um ensino comprometido com uma “[...] educação linguística ampla” (ANTUNES, 2009, p. 41) se expandirmos nossos horizontes acerca das concepções de língua, se alargarmos nossos conhecimentos teóricos do que seja ensinar e aprender línguas. Nas palavras de Antunes (2009, p. 40), “[p]ara visões curtas, objetivos pequenos. Objetivos amplos requerem horizontes vastos”. A partir daí, pode-se depreender que, à medida que o conhecimento explícito do professor aumenta, mais consciente, reflexivo e crítico do seu conhecimento implícito ele poderá se tornar. Daí a importância de o professor estar em constante aperfeiçoamento e em busca de literaturas atualizadas que possam contribuir para melhorar suas práticas pedagógicas.

Diante do exposto, parece consenso entre os autores aqui relacionados a importância do conhecimento explícito na abordagem utilizada pelo professor. Nesse sentido, discutir as concepções de língua/linguagem e o conceito de LE, bem como refletir sobre a cultura de ensinar e aprender LE, torna-se fundamental para justificar as escolhas/preferências pedagógicas do professor. Assim sendo, passarei a abordar essas questões a fim de justificar minhas escolhas.

O primeiro conceito versa sobre as concepções de língua/linguagem que fundamentam o ensino de línguas. Tradicionalmente, conforme afirma Rajagopalan (2003, p. 25–6), “[...] a língua é entendida como algo fechado em si autossuficiente”, o que remete ao estruturalismo defendido por Saussure. Seguidores dessa linha de pensamento acreditam que a aprendizagem de uma língua se realiza por meio de estruturas gramaticais e exercícios de repetição; logo, quanto maior for o estímulo que o aprendiz receber, mais rápido ele aprenderá. Ainda numa perspectiva estruturalista, o professor desempenha papel central como detentor do saber: é o controlador da aprendizagem; e o planejamento é realizado por meio de treinos, exercícios mecânicos, repetição, listas exaustivas de vocabulário, atividades no escopo da frase para que sejam transformadas em negativas e afirmativas, dentre outras práticas. Em suma, priorizam-se os aspectos formais da língua em detrimento do contexto social em que ela está inserida.

Todavia, se por um lado a língua é vista como um sistema em si mesmo, por outro, conforme Antunes (2009, p. 21), ela é vista como a dimensão de sistema em uso, que representa o caráter social-histórico do povo, lugar por onde entra “[...] a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões”. A língua, então, continua a evoluir e modificar-se de acordo com o contexto em que se encontra inserida; por isso, é vista como heterogênea e variável.

Com base na definição de língua acima, é importante ressaltar que, embora a autora desenvolva trabalhos relativos ao ensino-aprendizagem de português, as reflexões apresentadas dialogam com a proposta deste estudo. Sendo assim, a concepção de língua apresentada por Antunes conduziu minhas reflexões à direção de uma corrente de pensamento conhecida como interacionismo sociodiscursivo, proposta por Bronckart, cujos pesquisadores acreditam que a aprendizagem de uma língua se faz por meio de práticas de linguagem. Em outros termos, pelo emprego/uso da língua em situações concretas: na interação entre interlocutores, no agir através da linguagem. O ensino nessa perspectiva vai além da gramática por meio de frases soltas e descontextualizadas, bem como de listas de vocabulário cujo objetivo é treinar a pronúncia.

Dentro da concepção interacionista sociodiscursiva, entendo que os tópicos gramaticais são abordados à medida que aparecem nos textos/gêneros/discursos e deixam de ser os reguladores do planejamento curricular. O foco do ensino desloca-se para a produção de sentido e é materializada por meio de textos/gêneros/discursos (orais e escritos), e não somente por frases isoladas do contexto de uso. De acordo com essa concepção, o aprendiz é concebido como agente ativo de sua própria aprendizagem, e não só receptor passivo; ele é convidado a interagir por meio da linguagem de maneira a agir no mundo através de gêneros textuais orais e escritos; ou seja, entender e se fazer entendido. Com base nessa visão de aprendiz como agente de seu aprender, justifico a preferência por não empregar o termo aluno, cujo uso, a meu ver, remete a uma noção de passividade, de estudante como receptor/(re)produtor de conhecimentos fornecido pelo mestre (professor), que não associa com o vocábulo aprendiz.

Voltando aos conceitos que propus discutir, passarei a refletir acerca da definição de língua estrangeira dentro do contexto de ensino-aprendizagem. Em Almeida Filho (2010, p. 11–12), a LE pode significar “[...] língua dos outros ou de outros, ou língua de antepassados, de estranhos, de bárbaros, de dominadores, ou língua exótica”. Entretanto, ela deve se desestrangeirizar à medida que é aprendida e usada para a comunicação, por meio do uso em contextos reais. Dessa forma, a cultura de ensinar e a cultura de aprender dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem precisam ser compatíveis a fim de que se obtenha o sucesso na aprendizagem.

Para esse autor, é comum que os aprendizes tenham uma cultura de aprender típica de sua região, etnia, classe social, grupo familiar; com o tempo, essa cultura evolui em forma de tradição. No que se refere à tradição que permeia o ensino de línguas em diferentes comunidades escolares, recorro às OCNEM/LE (BRASIL, 2006, p. 107): “[...] infelizmente, na tradição de ensino de línguas, a gramática tem sido utilizada como algo que precede o uso prático da linguagem”; o que remete a uma concepção homogênea de língua/linguagem, algo fixo e normatizado. Em minha prática pedagógica como professora de inglês em regiões diferentes, observei que a cultura de ensinar e aprender idiomas estrangeiros apresenta-se bastante diversificada. Noutras palavras, se por um lado temos uma região desenvolvida social, econômica e culturalmente, onde os aprendizes se reconhecem como agentes/ativos da própria aprendizagem e são conscientes de que o conhecimento de um idioma estrangeiro pode configurar uma oportunidade de “subir na vida”, ter prestígio e ser admirado como

pessoa culta e distinta (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65); por outro lado, temos uma região<sup>4</sup> onde saber outro idioma pode não representar uma necessidade relevante.

As constatações anteriores coadunam-se com Almeida Filho (2009, p. 96) quando este ressalta que

[...] a cena cotidiana de ensino de línguas no país, além de díspar entre as regiões, é igualmente diversa quando consideramos o tipo de escola (se públicas, particulares, regulares ou institutos de línguas) e a realidade de alguns nichos (universitários experimentais, empresariais, imersivos temporários etc.).

Daí a importância de o professor inserir em seu planejamento discussões que permitam uma conscientização efetiva do aprendiz sobre a necessidade de conhecer uma LE e ser capaz de usá-la de maneira eficaz, agindo por meio dos gêneros orais ou escritos em um mundo amplo e globalizado. As constatações anteriores sugerem a necessidade de o aprendiz perceber que o conhecimento de, pelo menos, uma LE poderá contribuir para obter mais sucesso em sua vida profissional, acadêmica e pessoal. Esse trabalho de conscientização não é tarefa fácil: exige esforço e dedicação do professor, pois, como sabemos, existem estereótipos cristalizados em forma de representações que permeiam o ensino de LE na escola regular; dentre eles, estão estes: não se aprende inglês na escola, aula de inglês é sinônimo de não ter aula, inglês não reprova etc. Falas como essas são frequentes dentro de determinadas comunidades escolares.

Diante disso, percebe-se a necessidade de o professor trabalhar em direção a uma mudança de paradigma e uma mudança (comprometida) na maneira de pensar de aprendizes e terceiros no que se refere às concepções de ensinar e aprender LE em contextos escolares. Para esclarecer, o termo “terceiros” refere-se a outras pessoas do contexto escolar (além dos professores e alunos), podendo ser a própria instituição, o diretor, os outros professores líderes mais antigos e/ou com maior poder dentro do corpo docente (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 21); os quais, muitas vezes, carregam consigo implicitamente a ideia de que não é possível aprender e ensinar uma LE na escola regular, sobretudo se for pública, onde classes lotadas dificultam o desenvolvimento da oralidade na língua estrangeira.

Ainda nesse sentido, Rajagopalan (2003, p. 67) salienta que ao aprendermos uma língua estrangeira “[...] somos movidos pelo desejo de ampliar os nossos horizontes culturais, de nos lançar a um melhor nível de vida — em suma, de tirar proveito do contato com algo previamente entendido e encarado como superior ao que já possuímos”; o que, para alguns

---

<sup>4</sup> Almeida Filho (2010, p. 27) denomina de “[...] localidades mais isoladas ou áreas urbanas mais novas e pobres”.

aprendizes, é algo abstrato, inatingível, pois muitos não foram levados a pensar/conhecer um mundo além do deles.

Dentro desse cenário, com o objetivo de ampliar as reflexões e ainda apoiada em Almeida Filho, acrescento que a abordagem de ensinar e de aprender não são as únicas forças que regem o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Adicionadas às essas forças existem outras variáveis que interferem em uma aprendizagem real, sendo elas:

[...] variáveis intrínsecas à pessoa como as afetivas (ligadas a aspectos de personalidade, atitude, e motivação), físicas (ligadas a condições de saúde, cansaço idade) e sócio-cognitivas (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato lingüístico com outros em interação na língua alvo) ou extrínsecas como material didático, técnicas e recursos do método, tempo disponível para o estudo, condições de exposição às amostras de língua. (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 17).

Sendo assim, o autor disponibiliza um modelo que ilustra o processo de ensino-aprendizagem de línguas por ele denominado “Operação Global do Ensino de Línguas” (doravante OGEL), conforme se segue.

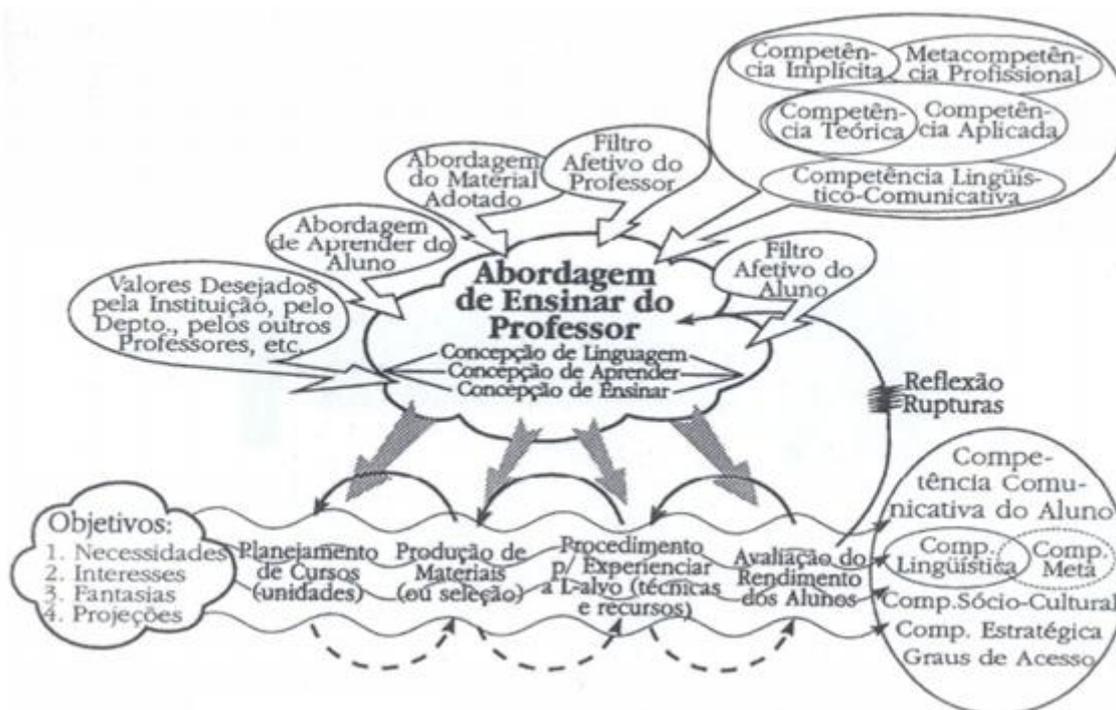


FIGURA 1 – Modelo ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas  
 Fonte: ALMEIDA FILHO, 2010, p. 22.

Essa gama de variáveis se amplia conforme se pode deduzir a partir do modelo ampliado de Operação Global do Ensino de Língua (FIG. 1). É possível perceber que a abordagem do professor pode ser influenciada por vários fatores, dos quais destaco as cinco competências do professor discutidas por Almeida Filho (2009, p. 94), e presentes no modelo acima. Ressalto que, de acordo com minha percepção docente, tais competências podem fornecer segurança ao professor para exercer a profissão de maneira consciente e justificável cientificamente.

Com base nas discussões do autor, pode-se depreender que a competência teórica permite ao professor embasar suas práticas, possibilitando justificar as ações pedagógicas executadas por meio da competência aplicada. Entendo que a competência aplicada reflete as experiências de aprender línguas vivenciadas pelo professor, bem como o conhecimento e a fluência acerca da língua que se propõe ensinar.

Além disso, analisando a Figura 1, percebo que as competências não são as únicas responsáveis pela abordagem adotada pelo professor: outras forças como a ansiedade de professores e aprendizes e a motivação para ensinar e para aprender exercem influência sobre a abordagem dele. Além disso, cabe salientar a força exercida pelos materiais didáticos — em alguns casos, são adotados sem a aprovação dos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, deixando de refletir as concepções de língua/linguagem e a cultura de ensinar às quais o professor é filiado, conforme mencionado.

Ainda com base na Figura 1, constata-se o fato de que, para haver mudança na abordagem, deve haver ruptura (após reflexões e estudo) com os conceitos mantidos referentes à concepção de língua/linguagem e à cultura de ensinar e aprender uma LE. Sendo assim, quanto mais à direita do modelo OGEL (FIG. 1) essa mudança ocorrer, maior será o efeito retroativo que ela causará. Isto é, conforme o autor, uma mudança no processo avaliativo acarretará mudanças nas fases anteriores da Operação Global de Ensino de Língua. Essa discussão é importante — e vem ao encontro do tema deste trabalho — porque demanda reflexões e estudos que levem a uma possível ruptura com os conceitos que vigoram no campo de ensino-aprendizagem de línguas em contextos de educação profissional técnica de nível médio. Em seguida, passo a apresentar um breve histórico sobre o ESP em contextos gerais, depois situo o tema no cenário nacional.

## 2.2 ESP: um breve histórico

O fim da Segunda Guerra Mundial favoreceu um ambiente dominado por duas forças: a tecnológica e a comercial. O progresso logo demandou uma língua internacional; como os Estados Unidos detinham um alto poder econômico, o inglês se tornou tal língua. A partir daí, muitas pessoas desejaram aprendê-la não somente por prestígio, mas também porque representava a chave para relações internacionais. Desde então, saber uma língua estrangeira, em especial o inglês, tornou-se questão de sobrevivência e integração social. A princípio, a justificativa para aprender não estava bem definida — comunicação oral era a justificativa mais aceitável. Porém, após algum tempo, demandas começaram a aparecer, e os aprendizes passaram a ter em mente as reais necessidades relativas ao domínio do inglês. Grupos de pessoas com interesses específicos surgiram. Comerciantes *necessitavam* vender seus produtos; mecânicos, ler manuais de instruções; médicos, se manterem atualizados por meio da literatura e da participação em seminários etc. Em consequência, a demanda por cursos baseados em propostas específicas começaram a crescer e influenciar os estudos da linguagem.

Foi nesse contexto de pós-guerra que, segundo Almeida Filho (2009, p. 11), o ensino de línguas se consolida como fazer científico. Todavia, somente na década de 1960 o ensino para fins específicos passou por um período importante, marcado pela 1ª Conferência de Inglês para Fins Específicos, de 1968. Entre o fim da década de 70 e o início dos anos 80, segundo Dudley-Evans e St John (1998, p. 25), houve uma consolidação do ESP, que desde então se tornou uma atividade vital e inovadora dentro do ensino de línguas estrangeiras ou segunda língua, conforme afirmam esses autores. O ESP passa a assumir características particulares, tendo como foco as necessidades do aprendiz, identificadas por meio das análises de necessidades, que são o processo de coleta de dados relacionados com as necessidades de uso da língua estrangeira em uma situação-alvo. Desempenham uma função importante tanto nos cursos gerais como nos cursos baseados em propostas específicas, pois os dados coletados por meio da análise de necessidades tornam possível elaborar cursos voltados ao interesse, à necessidade e à lacuna dos aprendizes.

Hutchinson e Waters (1987, p. 57) conceituam e diferenciam necessidades (*needs*), desejos (*wants*) e lacunas (*lacks*). Entende-se por *necessidade* a demanda de uso da língua em uma situação-alvo, isto é, o que efetivamente o aprendiz necessita saber a fim de se

comunicar; por *desejo*, o que o deseja aprender; por *lacuna*, o conhecimento que o ainda não possui após ter sido feito o levantamento do conhecimento já internalizado. A opinião dos aprendizes é de grande relevância para o ensino de línguas baseado em propósitos específicos. Não devem, portanto, ser ignoradas.

Quanto à coleta de dados para análise de necessidades, sugere-se a forma objetiva: coletar informações sobre idade, nacionalidade e situação-alvo do aprendiz; assim como, de maneira subjetiva, os objetivos, as prioridades, os estilos de aprendizagem e as habilidades necessárias para uso da língua, dentre outros pontos (HUTCHINSON; WATERS, 1987; DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998). Além disso, sugere-se que seja realizada de forma processual do início ao final do curso, por meio de questionários, entrevistas, relatórios, observações e diário de aula. Dudley-Evans e St John (1998, p. 126) acreditam que os objetivos das análises de necessidades consistem em conhecer os aprendizes como pessoas, como usuários e aprendizes de um idioma, além de procurar entender como essa aprendizagem pode ser maximizada para um grupo específico e, finalmente, como interpretar os dados à luz da situação e do contexto de aprendizagem. É nesse sentido que fundamento a pesquisa relatada nesta dissertação.

Para complementar, no que se refere ao ESP, Hutchinson e Waters (1987, p. 19) afirmam que deve ser visto como abordagem, e não como um produto; “[...] é uma abordagem na aprendizagem de línguas, fundamentada nas necessidades do aprendiz”. Conforme esses autores, o ESP tem início com uma simples interrogação: “[p]or que os aprendizes necessitam aprender uma língua estrangeira?” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19). A partir daí, várias outras questões referentes aos aprendizes e à natureza da linguagem começam a aparecer. Enfim, conforme Hutchinson e Waters (1987, p. 19), o “ESP é uma abordagem para o ensino de língua na qual todas as decisões, os conteúdos e métodos são baseados nas razões de aprendizagem dos alunos”.

Mas a visão de ESP como abordagem independente dentro do ensino de idioma parece não ser consenso entre pesquisadores; é o que pode ser constatado pela investigação conduzida por Borges (2009) com pesquisadores renomados nacional e internacionalmente. Borges afirma ser confusa a concatenação de ideias quanto ao assunto, em especial no que se refere à clareza da definição dos termos abordagem e movimento. Todavia, saliento que essa questão não será abordada de maneira detalhada aqui; para aprofundamento, ver Borges (2009; 2011).

Ainda no que se refere ao ESP, Dudley-Evans e St John (1998) sugerem uma classificação do ensino de línguas dentro de um contínuo, que se inicia na posição 1, com uma

proposta dentro do inglês geral, e vai evoluindo até a posição 5, que se encontra em um nível mais específico (QUADRO 1). Conforme os autores, a posição 2 e 3 — que se encontram em direção ao centro do contínuo — têm muito em comum, mas o que determinará a especificidade de cada posição será o contexto geral do programa.

Em outras palavras, um curso em uma escola secundária cujo foco seja desenvolver a compreensão oral em língua inglesa do aprendiz pode ser classificado como curso geral; e um curso com características semelhantes elaborado para um curto período de tempo a fim de preparar aprendizes internacionais para estudar em países onde o inglês é a língua oficial pode ser considerado ESP. Estabelecendo-se uma discussão com o tema deste trabalho, surgem alguns questionamentos: em qual posição desse contínuo estão inseridos os aprendizes de educação profissional técnica de nível médio? Qual seria o nível de especificidade do curso elaborado para eles? Suponho que dentro dessa proposta os aprendizes desse contexto se posicionam entre o nível 1 e 3, uma vez que o conteúdo programático foi elaborado de forma não relacionada com a disciplinas específicas ou profissões.

QUADRO 1  
Contínuo sobre os tipos de cursos gerais e específicos

POSIÇÃO 1	POSIÇÃO 2	POSIÇÃO 3	POSIÇÃO 4	POSIÇÃO 5
Inglês para iniciantes	Cursos em inglês geral do nível intermediário ao avançado com foco em habilidades específicas	Curso de inglês geral para fins acadêmicos e inglês geral para fins de negócios baseados em um conteúdo programático de língua e habilidades não relacionadas com disciplinas específicas ou profissões	Curso para disciplinas gerais ou profissionais, por exemplo, elaboração de relatórios para cientistas, engenheiros, advogados e empresários	1) Um curso acadêmico relacionado com a uma área específica; 2) curso individual voltado para a área de interesse

Fonte: DUDLEY-EVANS; ST JOHN, 1998, p. 9

### 2.2.1 *Ensino de inglês instrumental no Brasil*

O ensino instrumental apareceu aqui na década de 1970, com o desenvolvimento do projeto The Brazilian National ESP Project, liderado pela professora Maria Antonieta Alba Celani, da PUC-SP, então como resposta a uma necessidade de professores que cursavam mestrado em Linguística Aplicada nessa universidade. Esses docentes eram solicitados a ministrar cursos de inglês especializados em diversos departamentos das universidades e não

se sentiam confortáveis para executar tal tarefa. Logo, viram-se forçados a procurar aperfeiçoamento. Se, por um lado, os professores eram solicitados a ministrar cursos de inglês especializados, por outro havia aumento na oferta desses cursos nos currículos das universidades e, por consequência, uma maior necessidade de orientação para elaborá-los e implementá-los.

O projeto contou com a participação de 26 instituições brasileiras com o propósito de realizar um levantamento e identificar as reais necessidades dos aprendizes universitários naquele momento específico quanto à aprendizagem de língua inglesa, conforme afirma Ramos (2008) no artigo “ESP in Brazil: history, new trends and challenges”. Como resultado, foi detectada a necessidade de desenvolver nos aprendizes a habilidade de leitura, atribuindo-se menor importância às demais habilidades relativas à oralidade, uma vez que os universitários necessitavam aprender inglês para ler textos acadêmicos. Assim, “[...] o projeto priorizou a habilidade de leitura, o ensino estratégico e a leitura de textos autênticos” (RAMOS, 2005, p. 115).

Nesse contexto, capacitar os docentes para atuar dentro da proposta de ensino instrumental se tornou prioridade do projeto. Sendo assim, as práticas pedagógicas passaram a contemplar o ensino de estratégias de leitura focada na utilização de textos da área profissional dos aprendizes e restringir a gramática ao mínimo necessário, além de priorizar o uso da língua materna durante as atividades, conforme podemos perceber nos diversos materiais disponíveis no mercado.

Para ampliar a compreensão do ensino de inglês instrumental, recorro a Celani (2008, p. 418), que reconhece certas particularidades, a saber: 1) considera as razões para aprendizagem e as necessidades dos aprendizes; 2) constrói capacidades e habilidades para processos definidos; 3) utiliza o conhecimento prévio ou o que os aprendizes trazem consigo para o contexto de aprendizagem; 4) permite a voz do aprendiz, fazendo o uso da língua significativo e permitindo aos aprendizes encontrar razão para a aprendizagem; 6) ajuda os alunos a desenvolver estratégias individuais de aprendizagem, quebrando a velha tradição de memorização e repetição e do professor transmissor do conhecimento.

Ao analisar as particularidades apresentadas pela autora, podemos dizer que o aprendiz participa do processo de aprendizagem de uma maneira ativa, contribuindo para a elaboração do curso; os conhecimentos já apresentados por ele são valorizados e relevantes durante a aprendizagem. Como consequência disso, pode-se evitar a transmissão de conhecimentos desnecessários e, em grande medida, descontextualizados, que — ao meu ver — contribuem

para desmotivar o aprendiz de LE porque não fazem sentido e/ou estão fora da realidade vivenciada por ele.

De fato foi importante a contribuição do ESP Project para o ensino de línguas em contexto nacional, porém, em decorrência dele, vários mitos foram difundidos; o mais conhecido deles se refere ao ensino de instrumental como sinônimo de leitura — “[...] todo curso dedicado ao ensino-aprendizagem de leitura é Instrumental”, conforme afirma Ramos (2005, p. 116). Por consequência, outro mito foi originado: ensino de instrumental é “*mono-skill*” (RAMOS, 2005, p. 116), ou seja, voltado para o ensino de uma única habilidade. O que poderá privar, portanto, o aprendiz de desenvolver “[...] uma competência de uso da Língua-Alvo” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 224) em suas diferentes habilidades e seus propósitos linguísticos distintos. Ramos (2005, p. 117) menciona outros mitos que permeiam o ensino de instrumental no Brasil: 1) inglês instrumental é inglês técnico; 2) não é permitido usar o dicionário para realizar as atividades; 3) não se ensina gramática; e 4) as atividades e a interação professor–aluno são propostas em língua portuguesa.

À luz de Celani (2008, p. 414), percebe-se claramente a relação estabelecida entre ensino de instrumental e ensino de leitura em contexto brasileiro ao observarmos as falas de profissionais da área coletadas pela autora em seminários realizados em diferentes partes do Brasil entre 1990 e 2000: “uma técnica fácil para ensinar leitura”; “um método para ensinar leitura”; “uma prática de leitura sem se preocupar com vocabulário e sem entendimento do contexto”; “desenvolvimento de compreensão de estruturas principais do texto”; “um método de leitura orientada relacionada com as necessidades dos alunos”; “curso comunicativo através da leitura”; “facilidade e inovação no ensino de leitura”.

No entanto, vale insistir que o ensino de instrumental baseado nas práticas relatadas acima foi elaborado para suprir as necessidades de um grupo específico de aprendizes na década de 70 fundamentado em uma detalhada pesquisa em nível nacional, de tal modo que reproduzir esse modelo hoje sem considerar as necessidades atuais e o contexto no qual se encontra inserido o público-alvo poderia ser uma forma equivocada de ensino. Como o contexto educacional, político e econômico se apresenta bem modificado, conclui-se que as necessidades e os desejos dos aprendizes também passam por alterações, sobretudo se considerarmos os adolescentes da educação profissional técnica de nível médio, pois, a depender do contexto em que se encontram inseridos, esses adolescentes podem apresentar um conhecimento linguístico relativo a LI básico ou até mesmo precário — em alguns casos, até problemas de autoestima, ansiedade e motivação para aprender. Eis por que é preciso um trabalho de conscientização quanto à necessidade de aprendizagem de LI conforme

mencionamos. Nesse sentido, a fim de ilustrar nossas reflexões anteriores, recorro a Ramos (2005, p. 119) para quem 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, o leitor de 80 lia papel impresso, o nosso hoje lê imagem, tela. Aspecto bastante complicado que foi deixado de lado. Além disso, transportou-se um curso elaborado para alunos de 20, 30 anos, para alunos que tem 10, 15 anos. Em outras palavras, esses profissionais não transportaram princípios da abordagem, mas passam fazer uso de uma metodologia implementada na década de 80.

Com base em Ramos (2005), percebo um esforço dos pesquisadores para desfazer os mitos discutidos antes e apontar rumos para o ensino de instrumental no Brasil. Medidas vêm sendo adotadas: o termo “ensino instrumental” tem sido substituído por ensino de línguas para fins específicos (doravante ELFE/LINFE) — sugestão apresentada em Ramos (2005, p. 122) com ressalvas: “[...] do ponto de vista teórico cria-se um problema, pois ambos querem dizer a mesma coisa e a criação de dois nomes indica que cada termo conceitua objetos diferentes, que na verdade nem sempre são”.

Ainda quanto à ressignificação do ensino de instrumental, pontuo o fato de que bianualmente é organizado o recentemente denominado Congresso Nacional de Línguas para Fins Específicos, que se encontra — na ocasião de redação desta dissertação — em sua segunda edição. O LINFE 2012, cujo tema foi “LinFE: novas questões teórico-práticas”, teve como objetivo ampliar e divulgar pesquisas e experiências voltadas para o ensino de línguas para fins específicos, relativos à implementação do conceito de gêneros, à linguística de *corpus*, ao sociointeracionismo e à complexidade, além do uso das novas tecnologias em cursos de línguas para fins específicos voltados para o ensino médio, técnico ou integrado ao ensino médio.

Percebemos novos rumos para o ensino de LINFE em contexto nacional, o que permite aos professores um fazer diferente. Ramos (2005, p. 121) acredita que os cursos de instrumental devem se basear no ensino de gêneros específicos direcionados a público específico e que envolvam outras habilidades que não somente a compressão escrita, além da necessidade de dialogar com as novas demandas sociais. A autora apresenta a seguinte indagação: “[...] se quisermos formar o cidadão, atender as novas exigência do mercado e fazer com que os alunos consigam operar nos seus contextos de trabalho eficientemente [...] podemos pensar em cursos que não sejam de Instrumental?” (RAMOS, 2005, p. 123).

Penso que essas reflexões relacionam-se com o contexto de educação profissional técnica de nível médio, pois se espera que nós, professores, formemos cidadãos (adolescentes) para

atuar no mundo do trabalho atendendo às novas exigências profissionais. Diante disso, apoiada nas discussões de Ramos (2005) e Celani (2008), para que sejam delineados novos caminhos para o ensino de instrumental dentro do contexto nacional que dialoguem com as necessidades contemporâneas, sigo apresentando a seção seguir.

### 2.2.2 *LINFE: um diálogo com necessidades contemporâneas*

Proponho discutir nesta seção conceitos aos quais foi necessário recorrer para implementar a proposta aqui descrita. De início apoiei-me em Celani (2008) para justificar o lugar ocupado pelas análises de necessidades no contexto nacional atual; depois achei prudente recorrer às OCNEM/LE (BRASIL, 2006) e a Brasil (2007; 2012) para fundamentar-me nos discursos oficiais, os quais — diz Ramos (2005) — não devem ser esquecidos. Com isso, foi necessário ampliar a proposta inicial incorporando conceitos importantes, além de um número considerável de construtos sugeridos pelos autores com os quais fui me deparando ao longo das leituras, a exemplo de Mattos (2011), Dias (2012a e b), Mastrella-de-Andrade (2011) e Morin (2000).

Ancorada nas reflexões sobre o termo conhecimento apresentadas por Morin (2000), fui levada a pensar na direção de uma proposta interdisciplinar e integrada, o que condiz com os discursos presentes nos documentos oficiais em que me embasei. Optei por apresentar todos os construtos nos quais me apoiei, ainda que de maneira não tão aprofundada, devido ao meu objetivo geral: implementar e acompanhar um curso de inglês instrumental baseado em sequências didáticas a fim de ressignificá-lo. Diante disso, pensei que ao apresentar somente um recorte da proposta poderia fragmentar a compreensão da ideia.

Como foi visto, o ensino de línguas para fins específicos é fundamentado pelas análises de necessidades. Todavia, se nos apoiarmos no contexto histórico, econômico e social, somos levados a concordar com Celani (2008, p. 419) para quem as concepções de necessidades “[...] começam a mudar”. Conforme a autora, além das “necessidades”, “desejos” e “lacunas” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 57), outro fator deve ser considerado ao planejar cursos para fins específicos no Brasil, sendo assim “[...] é o papel social que determina a necessidade” (CELANI, 2008, p. 420).

Além disso, conforme as OCNEM/LE (BRASIL, 2006), o ensino de LE deve ser capaz de ampliar a visão de mundo do aluno, trabalhar o senso da cidadania por meio da língua e visar construir o conhecimento segundo uma concepção epistemológica contemporânea não mais compartimentada e reduzida; isto é, deve “[...] educar por meio do aprendizado de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 2006, p. 113). Tradicionalmente, o termo cidadania era entendido como algo homogêneo relativo ao respeito à pátria e voltado ao sentimento de patriotismo e nacionalismo; mas essa visão tem sido ampliada, conforme podemos constatar nas OCNEM/LE (BRASIL, 2006), em Mattos (2011) e em Rocha (2012). O termo é visto como amplo e heterogêneo ao se relacionar com a reflexão do que é ser cidadão: ter direitos e deveres, ocupar posições distintas na sociedade e ser capaz de refletir sobre as relações de poder às quais as pessoas são submetidas ou submetem os outros.

Nessa mesma direção, o termo conhecimento também tem se modificado. Morin (2000) remete a um repensar sobre as concepções de conhecimento visto de maneira tradicional, diga-se, fragmentado, que parte do mais simples para o mais complexo; um conhecimento compartimentado e mensurável de maneira quantitativa — matemática. Nas palavras do autor, “[...] desde então, a redução ao quantificável condena todo conceito que não seja traduzido por uma medida. Ora, nem o ser, nem a existência, nem o sujeito podem ser expressos matematicamente ou por meio de fórmulas” (MORIN, 2000, p. 88).

Para Morin (2000), esses princípios revelam limitações. Ele defende um pensamento no qual o conhecimento das partes esteja relacionado com o conhecimento do todo e vice-versa. Um conhecimento que “[...] respeite a diferença enquanto reconhece a unicidade” (MORIN, 2000, p. 89), que seja capaz de unir ao invés de separar. Em contextos educacionais, podemos perceber que o autor defende uma organização curricular integrada não mais dividida em conteúdos e disciplinas isoladas do todo.

Dessa maneira, ante as mudanças sociais, políticas e econômicas pelas quais a sociedade tem passado, fui levada a refletir sobre o fato de vivermos em um mundo globalizado e em meio a diferentes e modernas tecnologias as quais tornam possível nos conectarmos com pessoas de várias regiões do mundo, das mais variadas culturas e tradições. As barreiras econômicas, sociais e culturais estão desaparecendo rapidamente, e saber um idioma estrangeiro de forma a poder entender e ser entendido por pessoas de culturas diferentes torna-se cada vez mais essencial. Reforço essa visão com Celani (2008, p. 421), para quem “[...] nós vivemos em um mundo no qual o Inglês abre portas para oportunidades educacionais e profissionais”.

Partindo desse princípio, valorizo o uso das novas tecnologias, que têm se tornado cada vez mais necessárias ao ensino de línguas; na verdade, o letramento digital é uma capacidade essencial para o desenvolvimento do aprendiz do século XXI, assim faz-se necessário usar e adequar esses recursos em contextos escolares. Conforme Dias (2012a, *on-line*), “[...] as tecnologias digitais, especialmente as ferramentas da web 2.0, empoderam o cidadão do século XXI para assumir uma voz globalizante conectada e ainda facilitam a comunicação e colaboração entre pessoas do mundo inteiro por meio de múltiplas linguagens — a verbal, a imagética, a gestual, a sonora e a espacial”.

Com efeito, penso em um ensino de LE no qual a visão de língua/linguagem vá além da língua como estrutura; em outras palavras, como um sistema pronto para ser ativado pelo usuário, deixando de ser vista como conjunto de signos e regras gramaticais, como — diria Antunes (2009, p. 34) — como “[...] um sistema abstrato, virtual apenas, despregado dos contextos de uso, sem pés e sem face, sem vida e sem alma, inodora, insípida e incolor”.

Com base na visão de língua que vai além da gramática/estrutura, caminho na direção de um ensino-aprendizagem fundamentado no uso da língua/linguagem em práticas sociais, em outros termos, no agir por meio de ações de linguagem e que, ao meu ver, esse agir se materializa em forma de gêneros textuais orais e escritos. Também, ao lado de Mastrella-de-Andrade (2011, p. 228), concebo a língua como agência: “[...] é por meio dela, nas relações sociais, que as pessoas negociam sua compreensão de si mesmas e em diferentes lugares e momentos no tempo”). Assim, entendo a língua/linguagem como algo vivo, heterogêneo e que se modifica/adapta de acordo com o contexto de uso; nessa concepção, ela assume um caráter político, histórico e social. Ainda privilegio uma visão de língua/linguagem que permita ao leitor/falante agir/interagir com o mundo, produzindo significados, e não somente reproduzindo estruturas. Noutras palavras, 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).

Essa noção de agência me conduziu a pensar conforme Reis (2008) e as OCNEM/LE (BRASIL, 2006) acerca de não mais vermos aprendizagem de uma língua como treino de habilidades, tais quais ouvir, falar, ler e escrever. Essa posição nos leva a contrapor o caráter homogêneo atribuído à língua/linguagem e a pensar nas variantes linguísticas que se materializam diferentemente de acordo com os usuários, os contextos de uso, a idade, o sexo, a região e a classe social, dentre outros fatores. Essas variações não são empregadas de maneira igual e intercambiável pelos diferentes grupos de falantes; por isso se fala aqui, como

Wenger (2006, p. 1), de comunidade de prática, termo que, segundo esse autor, refere-se aos “[...] grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou um desejo por algo que fazem e aprendem como fazê-lo melhor quando elas interagem regularmente”. Ele apresenta três características cruciais para analisar uma comunidade de prática, a saber: domínio, comunidade e prática. Retomo essas características de maneira mais aprofundada no capítulo 4.

Diante do cenário de mudanças e transformações econômicas e sociais no qual estamos inseridos, não podemos perder de vista o espaço de trabalho, pois, segundo Dias (2012a), também esse espaço apresenta mudanças. Para a autora, “[...] de uma estrutura altamente hierarquizada, enrijecida e com o poder centralizado na figura do chefe, transmuda para uma organização na qual as tomadas de decisões e o agir para resolver problemas são colaborativos e dependentes de um trabalho em equipe” (DIAS, 2012a, *on-line*).

Essa visão apresentada por Dias (2012a) vem ao encontro de meus anseios, uma vez que, ao me relacionar com o contexto de educação profissional técnica de nível médio, penso não mais ser conveniente me referir a uma proposta de ensino que prepare o aprendiz para o mundo do trabalho como um reprodutor/executor de tarefas de acordo com a visão tradicional. Vejo, então, a necessidade de repensar na formação do aprendiz desse contexto educacional, que prioriza o exercício de uma profissão de maneira técnica e desvinculada da concepção do trabalho como princípio educativo. Com isso, almejo mostrar que:

[...] o trabalho como princípio educativo, não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. [...] princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. [...] somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. (BRASIL, 2007, p. 45).

O documento-base da “Educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007, p. 45) propõe uma relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura de forma integrada e que se opõe à simples formação para o mundo do trabalho cujo chefe — acrescento — é soberano e detentor de poder, dentro da perspectiva da integração à profissionalização “[...] incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana”.

Com base nessa discussão, percebo um apelo à integração entre as disciplinas técnicas e propedêuticas para superar a concepção de uma educação profissional que — como foi visto — visava preparar o aprendiz somente para exercer uma profissão de maneira mecânica, visão esta que não mais é considerada nos documentos oficiais. O que justifica uma reformulação na

maneira de ver o ensino de língua inglesa (LI) para os fins instrumentais os quais estão concebidos nas ementas dos cursos técnicos (cf. BEZZERRA, 2012).

Ainda nesse sentido, cabe citar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cujo capítulo 2, art. 6º, traz os seguintes princípios norteadores para essa modalidade de ensino:

I – relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, visando à formação integral do estudante; III – trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV – articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico; V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem; VI – interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; [...]. (BRASIL, 2012, p. 2).

Com isso, procura-se superar a concepção de um ensino fragmentado no qual as disciplinas são dispostas de maneira isolada, em “gavetas”, que são abertas e fechadas a cada troca de professor. Entendo, então, que uma proposta de ensino médio integrado e interdisciplinar tem de ser capaz de permitir aos aprendizes relacionar os conhecimentos adquiridos para além da sala de aula, estabelecendo uma relação entre teoria e prática.

Dito isso, é consenso entre pesquisadores (MATTOS, 2011; ROJO, 2012) que a escola precisa se adequar às novas necessidades sociais a fim de atingir os objetivos educacionais. Nesse sentido, Mattos (2011, p. 37) reforça o fato de que os objetivos educacionais precisam estar relacionados com a formação de cidadãos plenos para que sejam capazes de atuar em todos os níveis sociais. A autora aponta as teorias sobre novos letramentos e letramento crítico como uma possibilidade de alcançar esses objetivos. Discuto isso a partir daqui.

### **2.3 Da alfabetização aos novos e múltiplos letramentos**

Nesta seção, discuto a evolução dos processos de leitura e escrita segundo a concepção de alfabetização apresentada por Soares (2010) e os conceitos atuais relativos aos novos e

múltiplos letramentos (XAVIER, 2005; ROJO, 2012; DIAS, 2012; DIONÍSIO, 2011). O termo letramento surgiu da necessidade de nomear uma nova categoria de leitores: aqueles que se apropriavam da leitura e escrita fazendo uso dela em práticas sociais; isto é, o conceito de leitor competente: que lê e interpreta, atribui sentido ao que leu; e não somente um decodificador de signos linguísticos.

Dentro dessa visão, Soares (2010, p. 39–40) estabelece uma diferença entre indivíduo alfabetizado e indivíduo letrado: “[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever”; letrado é aquele que vive em estado de letramento: além de ler e escrever, é capaz de usar socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, respondendo adequadamente às demandas sociais. Nessa direção, Xavier (2005, p. 2), em seu artigo “Letramento digital e ensino”, diz que o indivíduo plenamente letrado é capaz de “[...] enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social, e política”. No dizer de Dionísio (2011, p. 138), “[...] uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentido a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem”. Essas definições, em especial a de Dionísio, remetem ao surgimento e avanço no campo das tecnologias, sobretudo as tecnologias digitais.

Com base nessas reflexões, conforme Dias (2012a), avançamos rumo aos multiletramentos, termo esse que na visão de Kalantzis e Cope (2012) refere a dois importantes aspectos da produção de sentido: o primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significados em diferentes situações social, cultural ou específicas de domínio. Para os autores os textos variam enormemente de acordo com o contexto social – experiência de vida, assunto, domínio disciplinar, área de trabalho, conhecimento especializado, aspectos culturais e identitários, a fim de nomear diferenças significativas. Essas diferenças tornam-se mais relevantes à medida que interagimos em nossa vida cotidiana, produzimos e participamos dos significados. Daí a importância do ensino dos letramentos que busque ressignificar a ideia de que existe uma língua nacional única e padrão.

O segundo aspecto da produção de sentido, conforme Kalantzis e Cope (2012), recai sobre a multimodalidade, essa, constitui uma questão importante na contemporaneidade, em parte, devido ao aumento das mídias de informação e comunicação. Dessa forma, o significado passa ser construído à medida que aumenta a multimodalidade, ou seja, aos modos linguísticos escritos passam a ser incorporados outros modos de construção de sentido, tais quais o oral, o visual, o auditivo, o gestual, o tátil, e o espacial.

Vale dizer que a pedagogia dos multiletramentos foi firmada pela primeira vez por um grupo de dez autores internacionais falantes de inglês advindos de países diferentes, pois para eles o fato de a equipe ser composta por pessoas de diversos lugares proporcionaria uma discussão rica em experiências nacionais, profissionais e de vida. Esses pesquisadores se reuniram durante uma semana no mês de setembro de 1994 em Nova Londres, New Hampshire, Estados Unidos. O grupo ficou conhecido como: Grupo de Nova Londres (doravante GNL), como mencionado no manifesto *A pedagogy of multiliteracies — designing social future* (isto é, uma pedagogia dos multiletramentos — desenhando futuros sociais). Na oportunidade, o grupo firmava a necessidade de a escola incorporar aos currículos pedagógicos os novos letramentos advindos de uma sociedade contemporânea composta não somente pelo desenvolvimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (doravante TICs), como também pela diversidade cultural presente na sociedade como efeitos da globalização. Também dizia “[...] que essa juventude — nossos alunos — contava já há quinze anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” (ROJO, 2012, p. 12–3).

O GNL estabeleceu uma diferença entre a pedagogia do letramento e a pedagogia dos múltiplos letramentos. Para eles a pedagogia do letramento remetia ao uso da linguagem centrado nela mesma, como um sistema estável baseado em regras tendo uma única forma nacional. Já a pedagogia dos múltiplos letramentos incorporam outros modos de representações da linguagem, que diferem de acordo com aspectos culturais e o contexto, além de ter efeitos cognitivos, culturais e sociais.

Essas reflexões me fazem pensar no surgimento de um indivíduo multiletrado; ou seja, reconduzem-me a caminhar na mesma direção que Dias (2012a, *on-line*), para ela um indivíduo multiletrado precisa “[...] combinar múltiplas habilidades, conhecimento multicultural, comportamentos adequados aos diferentes contextos para exercer seus direitos e deveres de cidadão no presente e no futuro”. Temos, então, a visão de um indivíduo reflexivo e consciente, isto é, letrado criticamente. Alinhando-se essa reflexão ao *website* britânico *Critical Literacy in Global Citizenship Education* (2013, *on-line*),<sup>5</sup> o letramento crítico é “[...] uma prática educacional que focaliza a relação entre linguagem e visões de mundo, práticas sociais, poder, identidade, cidadania, relações intelectuais e questões de

---

<sup>5</sup> [www.criticalliteracy.org.uk](http://www.criticalliteracy.org.uk)

globalização/localização”, objetivando desenvolver no aprendiz uma maneira de pensar no mundo que fosse diferente das formas tradicionais.

Numa concepção do letramento crítico segundo Cervetti et al. (2001, p. 7), os aprendizes são geralmente encorajados a assumir uma atitude crítica e reflexiva ante os textos/gêneros/discursos que circulam no meio social; uma vez que começam a perceber que estes são representações da realidade e que estas são construídas socialmente, vão se tornando capazes de se posicionarem, rejeitando-os ou reconstruindo-os e estabelecendo sentido para a mensagem de acordo com suas experiências e seu conhecimento de mundo. (Essa questão vai ser aprofundada no capítulo 4).

No que se refere às práticas de leitura e escrita, por tradição eram executadas de maneira linear, em geral de cima para baixo e comumente impressas em papel. Na sociedade do presente repleta de novas tecnologias, ler e escrever incorpora, muitas vezes, a presença de uma tela, seja a de um computador, de um *tablet*, de um celular etc. — “[...] múltiplas fontes de linguagem” (DIONÍSIO, 2011, p. 138). Numa perspectiva contemporânea, o conceito de leitura se relaciona com o exercício de escolhas: “[...] leitura passa ser algo seletivo, parcial, dependendo do interesse ou do objetivo do leitor” (BRASIL, 2006, p. 106). Assim, há uma não obrigatoriedade de que o leitor se aproprie do texto como um todo; ele poderá escolher como vai captar a mensagem. Explicando melhor, o exercício da leitura deixa de ser linear e sequencial, uma vez que o texto passa a incorporar outros modos de comunicação e produção de sentido, tais quais: linguístico, visual, áudio, espacial, gestual (GRUPO NOVA LONDRES, 1996, p. 83).

Nesse sentido, penso em um leitor que também assume o papel de autor de sua leitura: a ele é dada a opção de escolher entre ler e/ou ouvir os diversos textos disponibilizados em uma única página/tela ou navegar entre páginas/telas por meio de *links* conhecidos como hipertextos que conduzem os leitores/autores a outras páginas/telas. Dessa forma, o leitor/autor constrói sua leitura. Dito isso, pode-se concluir que, a um mesmo texto, leitores distintos atribuem sentidos diversos e percorrem caminhos diferentes durante o processo de leitura, originando um novo tipo de letramento — o digital.

Letramento digital, para Dias (2012a, *on-line*), refere-se à “[...] capacidade do indivíduo para compreender e produzir textos orais e escritos no meio digital e para aplicar o conhecimento construído a outros contextos culturais”. Para Xavier (2005), é de certa forma uma luta contra a ideia de ensino-aprendizagem baseada na “educação bancária” (FREIRE, 1970), na qual o aprendiz é um receptor de informações e o professor, um provedor. Na perspectiva dos novos letramentos, sobretudo o digital, o aprendiz passa a ser visto como

autor de sua aprendizagem e o docente, com um facilitador, colaborador. Segundo Xavier (2005, p. 3), o professor atual precisa ser:

Pesquisador, não mais repetidor de informação; Articulador do saber, não mais fornecedor único do conhecimento; Gestor de aprendizagens, não mais instrutor de regras; Consultor que sugere, não mais chefe autoritário que manda; Motivador da “aprendizagem pela descoberta”, não mais avaliador de informações empacotadas a serem assimiladas e reproduzidas pelo aluno.

Trazendo as reflexões para o contexto de ensino e aprendizagem de LE, recorro a Fraga (2009, p. 88), para quem aprender uma LE não significa aprender um conjunto de regras; “[...] para aprendê-la, devemos usá-la”. Assim, compartilho das reflexões dessa autora quanto a caber ao

[...] professor então criar condições em sala de aula para trocas discursivas, criar situações de interação e comunicação, tentando “reproduzir” em ambiente institucional as situações da prática linguageira cotidiana. Daí a função de gerenciador das trocas e animador. [...] O saber-fazer do professor está ligado então à preparação de atividades de aprendizagem. (FRAGA, 2009 p. 88).

Ancorada, mais uma vez, nos documentos oficiais (BRASIL, 2006; 2012), penso na direção de um ensino que capacite o aprendiz para seu pleno exercício da cidadania, que o conduza a um maior conhecimento das questões socioculturais e políticas no contexto em que ele se encontra e cujas disciplinas sejam ministradas de maneira interdisciplinar através de projetos temáticos. Nesse sentido, as OCNEM/LE (BRASIL, 2006, p. 112) sugerem que “[...] o planejamento de cursos para as aulas de línguas estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas com o apoio de gêneros textuais diferentes. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles”.

Com base nisso, passo a apresentar uma proposta de curso apoiada em Dolz et al. (2004), desenvolvida por meio de gêneros textuais e temas norteadores. Essa proposta está em consonância com as OCNEM/EM (BRASIL, 2006, p. 88) as quais asseguram que “[...] todos sabemos da necessidade de reflexões, de atualização a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais na área de ensino. Mas também sabemos o quanto é difícil mudar atitudes em nós mesmos, como pessoas, e nas instituições que construímos ou ajudamos a preservar”. Caber reiterar que não pretendo apresentar uma receita nem uma solução para o ensino-aprendizagem de LI no contexto referido, anseio apenas trazer reflexões teóricas e práticas sobre uma possibilidade de ensino nessa comunidade educacional específica que abarque outras capacidades e tipos de letramentos que não somente a capacidade de leitura de

textos técnicos. A seguir, discuto as concepções de gêneros textuais e apresento o modelo de sequência didática apresentada por Dolz et al. (2004).

### 2.3.1 *Gêneros textuais e sequência didática*

Amparada no princípio de que a comunicação verbal oral e escrita se dá por meio de textos (BAKHTIN, 1997; ANTUNES, 2009; MARCUSCHI, 2011) e que esses textos se congregam em diferentes grupos de acordo com as características que os constituem, apresento os conceitos de gêneros que fundamentam este trabalho. Nas palavras de Bakhtin (1997, p. 261), “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos”; e tais enunciados — que Bakhtin vê como relativamente estáveis — ele denomina de gêneros do discurso. Nessa proposta, “[...] toda manifestação linguística se dá como discurso” (MARCUSCHI, 2011, p. 20), o que remete a uma visão de língua “viva e concreta”. Segundo esse autor, tal discurso não configura um ato isolado e solitário, nem na oralidade nem na escrita; ele se relaciona com os usos do idioma na coletividade, isto é, em sua materialização em práticas sociais. Assim, podemos dizer que aprender uma língua por meio dos gêneros é aprender a fazer uso deles em situações de interação; é aprender a agir no mundo a partir deles.

Situando os gêneros textuais dentro da perspectiva de língua viva e concreta, Marcuschi (2011, p. 18) salienta que são “entidades dinâmicas”: não podem ser concebidos como modelos estanques nem como estruturas rígidas; por outro lado, são vistos como “[...] formas culturais e cognitivas de ação social”. Assim como a língua muda ao longo do tempo, os gêneros se transformam, se renovam e desaparecem; outros surgem ante as mudanças e transformações do mundo moderno. Dessa forma, aparece o que Antunes (2009, p. 55) denomina de “caras novas”. Nas palavras de Marcuschi (2011, p. 19–20), os gêneros textuais

[...] 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.

Ainda nesse sentido, Ramos (2004, p. 116) aborda a importância dos gêneros para o ensino. Segundo ela, auxiliam os professores de dois modos:

[...] oferecem meios de se levantar o que os alunos têm de fazer linguisticamente, ou seja, os discursos que eles precisam ser capazes de compreender e produzir nas modalidades escritas e faladas; (ii) capacitam o professor a entender por que um texto é do jeito que é, através de considerações sobre seu propósito, seu contexto de situação (sobre o que se fala, quem e com quem se fala e como se fala) [...]. (RAMOS, 2004, p. 116).

Penso na mesma direção que Dolz et al. (2004, p. 82) quando afirmam ser possível ensinar a escrever textos e a expressar-se oralmente em situações públicas escolares e extraescolares. Esses reforçam a necessidade de criar contextos de produção precisos e atividades variadas que não só visem atender aos diferentes estilos individuais dos aprendizes, mas também os levem a se apropriarem das diferentes técnicas e dos instrumentos necessários para que haja comunicação efetiva nas modalidades oral e escrita.

Nesse cenário, fui levada a pensar no que dizem Schnewly e Dolz (2004, p. 63): “[...] toda ação de linguagem implica, por outro lado, diversas capacidades da parte do sujeito”. Assim, caminho em consonância com Cristovão (2009, p. 315), pois para a autora ao nos basearmos na perspectiva teórica que define ação de linguagem como uma unidade psicológica a ser analisada e apreendida para melhor usá-la e ensiná-la não podemos nos orientar pelo termo habilidade. Esta, conforme Cristovão, implica unidade biológica com seu desenvolvimento derivado de uma perspectiva maturacional e cognitiva. Dessa forma, para ela, “[...] ao incorporar os aspectos sociais envolvidos na constituição do texto e aspectos pragmáticos e discursivos ao ensino, devemos nos referir a ações de linguagem e não a habilidades” (CRISTOVÃO, 2009, p. 315).

A autora considera que aprender a ler textos demanda a aprendizagem de capacidades de linguagem, ela utiliza o termo capacidade por caminhar ao lado de Bronckart e Dolz (1999). De acordo com estes citados em Cristovão (2009): “[...] a noção de competência deve ser abandonada em benefício da noção de capacidade”, pois conforme Bronckart e Dolz (1999) citados em Cristovão (2009) “a competência permanece, apesar do que é dito por alguns, portadora de conotações que acentuam as dimensões inatas ou pelo menos as propriedades

inerentes a uma pessoa”. Quanto ao termo capacidade, esse relaciona-se com a dimensão da aprendizagem, exigindo da pessoa sua participação prática no processo.

Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam três capacidades de linguagem necessárias para que se perceba a apropriação do gênero estudado: 1) capacidade de ação: adaptar as características do contexto e do referente; 2) capacidade discursiva: mobilizar modelos discursivos; 3) capacidade linguístico-discursiva: dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 44).

No tocante ao apresentado acima, Dolz et al. (2004, p. 82) apresentam um procedimento para nortear as práticas pedagógicas que denominam de sequência didática (doravante SD); isto é: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Na visão dos autores, a sequência didática tem a finalidade de ajudar os aprendizes a dominar um gênero textual oral ou escrito, conduzindo-os de modo que ajustem a língua oral ou escrita aos contextos distintos de uso.

As sequências didáticas são elaboradas e planejadas seguindo uma ordem: a “estrutura de base” — na expressão dos autores —, que é ilustrada pela figura a seguir. Ao analisarmos a figura, percebemos que os autores propõem que as atividades sejam organizadas de maneira sistemática e tendo como ponto de chegada a produção final. Com base em uma situação apresentada, os aprendizes realizam uma primeira produção relativa ao gênero proposto; logo depois os módulos são desenvolvidos a fim de minimizar as dificuldades encontradas pelos aprendizes na produção inicial.



FIGURA 2 – Esquema da sequência didática  
Fonte: DOLZ et al., 2004, p. 83.

Dentro da perspectiva da SD, todo o desenvolvimento das etapas iniciais o foco principal será a produção final. Ressalto, então, a importância do planejamento das etapas anteriores e de deixar claros os objetivos que deverão ser alcançados ao fim da sequência de atividades. A seguir, passo a detalhar as etapas que envolvem a sequência didática, as quais norteiam este trabalho.

**APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO.** Consiste na primeira etapa do processo e visa apresentar e preparar os aprendizes para a produção oral e escrita do gênero posposto. É subdividida em duas etapas: A primeira etapa apresenta um problema de comunicação bem definido preparando os aprendizes para agir na situação de comunicação proposta; devem responder às seguintes perguntas: 1) Qual é o gênero que será abordado? 2) A quem se dirige a produção? 3) Que forma assumirá a produção? 4) Quem participará da produção? A segunda etapa se refere à preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos, isto é, os temas a serem abordados — se haverá diálogo interdisciplinar com outras áreas do conhecimento. Os autores sugerem que essas atividades sejam desenvolvidas em forma de projeto de classe, o que vem ao encontro do que foi discutido sobre a proposta de ensino em contextos de educação profissional de nível médio.

**PRIMEIRA PRODUÇÃO.** Consiste na primeira atividade produzida pelos aprendizes baseada no gênero proposto; pode ser oral e escrita, ou seja, ela “[...] é o 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, o que representa condição fundamental para que a produção final cumpra os objetivos e aborde as características do gênero. Ainda conforme os autores, dentro dessa proposta somente a produção final constitui a situação real em riqueza e complexidade. Assim, não há obrigatoriedade de que a produção inicial seja quantificada, ou seja, avaliada. Todavia, é ela que oferece dados importantes para o professor prosseguir na elaboração dos módulos posteriores. Logo, a proposta da sequência didática parte do já adquirido e conhecido ao aprofundamento do saber.

**OS MÓDULOS.** Objetivam trabalhar as dificuldades evidenciadas pela produção inicial; a quantidade dependerá da necessidade dos aprendizes. Eles poderão ser desenvolvidos em três etapas, conforme segue:

- *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; acreditamos que esse processo pode ser ensinado em contextos escolares. Alguns procedimentos podem ser seguidos a fim de incentivar a criar condições para que o aprendiz/autor durante o processo de produção, tais como:

1. representação da situação de comunicação — nessa fase o aluno é incentivado a visualizar o destinatário, a situação de produção e a finalidade do gênero a ser produzido; acrescentamos a essa fase 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 nas redes sociais e outras possibilidades, a fim de divulgar e valorizar os trabalhos dos aprendizes;

2. elaboração de conteúdo — nessa fase 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;
  3. planejamento do texto — o aluno é incentivado a planejar o texto de acordo com os objetivos e a situação de produção;
  4. 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 texto/gênero, bem como as finalidades comunicativas.
- *segunda etapa:* consiste na variação das atividades envolvendo tarefas orais e escritas a fim de enriquecer o trabalho em sala de aula indo ao encontro com os estilos individuais dos alunos da classe. Os autores sugerem três categorias de atividades:
    1. atividades de observação e análise de textos — sejam elas orais ou escritas, baseadas em textos autênticos ou não, do mesmo gênero ou de gêneros diferentes, constituindo um ponto fundamental para a aprendizagem;
    2. tarefas simplificadas de produção de texto — são exercícios rígidos que permitem aos alunos descartar certos problemas de linguagem que devem gerenciar; consiste em partir de dados fornecidos para propor a produção de novas atividades, por exemplo, transformar uma narrativa em descrição;
    3. elaboração de uma linguagem comum — momento para criticar, modificar e comentar os textos produzidos, seja pelo próprio aluno/autor ou textos produzidos por colegas; nesse momento, sugerimos que haja troca de textos para que os colegas apresentem sugestões e críticas a fim de melhorar a produção dos colegas.
  - *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 os conhecimentos adquiridos.

PRODUÇÃO FINAL. Consiste na apresentação do trabalho final referente ao gênero estudado. É nesse momento que o aluno revela o que aprendeu e que o professor constata a efetividade do trabalho. O aluno produz para os interlocutores, e sua mensagem precisa ser expressada de maneira a haver comunicação, pois “[...] ninguém fala ou escreve de forma a não se fazer entender” (ANTUNES, 2009, p. 79). Dolz et al. (2004) sugerem que a avaliação somativa seja realizada neste momento e que seja fundamentada em critérios pré-estipulados a fim de minimizar a subjetividade inevitável nesse tipo de trabalho. Aqui, a avaliação é vista como oportunidade de troca e aprendizagem, “[...] orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ et al., 2004, p. 91).

Estabelecemos uma relação entre o OGEL apresentado por Almeida Filho (2010, p. 22) e a sequência didática apresentada por Dolz et al. (2004, p. 83), uma vez que durante a elaboração das atividades que vão compô-la pensa-se em uma produção final que reflita as percepções de ensino-aprendizagem que regem a cultura de ensinar dos professores e de aprender dos aprendizes. Dessa forma, havendo uma mudança na maneira de preparar a produção final e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, por consequência haverá uma mudança na elaboração das fases anteriores, o que pode ser planejado nos diferentes módulos da sequência didática. Em outras palavras, se o professor adota uma visão de língua como agência e acredita que ela é materializada em forma de textos orais e escritos, então a maneira de avaliar deve incluir e refletir essa visão.

A ruptura se dá no âmbito da avaliação tradicional, presente no contexto da escola regular. Esta prioriza em muitos casos um tipo de avaliação, que muitas vezes é realizada a partir de frases soltas e questões objetivas, ignorando os aspectos comunicacionais e a produção de sentido que o uso da língua permite, além de desconsiderar a modalidade oral. Ainda nessa direção, percebemos uma mudança na postura dos professores e aprendizes: o aprendiz é visto como ativo e autor/construtor do próprio conhecimento, sendo o professor um facilitador e “elaborador” de atividades que proporcionem aos aprendizes acessarem informações e produzirem na língua de maneira a transmitir informações adequando-as aos diferentes contextos de uso e considerando o caráter histórico-social-político que constitui a linguagem.

Posto isso, neste capítulo procurei refletir sobre conceitos necessários aos profissionais que atuam na área de ensino de línguas estrangeiras. Embasei minhas discussões, sobretudo, em Almeida Filho (1997; 2009; 2010), que oferece contribuições significativas para a área. Apresentei conceitos relativos ao ensino-aprendizagem de LE, os quais se agregam positivamente ao discurso disciplinar do profissional. Expus um breve histórico do ensino de

instrumental em contexto internacional e nacional com base em Ramos (2005) e Celani (2008). Contextualizei a proposta deste trabalho estabelecendo uma relação com conceitos referentes ao ensino de LE na contemporaneidade, tendo como apoio as OCNEM/LE (BRASIL, 2006), Mattos (2011), Dias (2012) e outros. Finalizei o capítulo apresentando os procedimentos sugeridos por Dolz et al. (2004) para elaborar uma sequência didática. O próximo capítulo se destina às discussões sobre a metodologia da pesquisa utilizada para o desenvolvimento desta proposta.

### 3 CAMINHO METODOLÓGICO: UM PROCESSO CÍCLICO

*A pessoa humana adquire sua dignidade. Não é mais considerada objeto de pesquisa semelhante aos sais minerais ou à natureza da rocha. O respeito e a emancipação da pessoa humana são direitos fundamentais, tanto na pesquisa como na ação: a pesquisa não se faz sobre as pessoas, mas com elas.*

— EL ANDALOUSSI, 2004.

**E**ste capítulo objetiva apresentar a metodologia utilizada na pesquisa aqui descrita. Em um primeiro momento, apresenta a natureza da pesquisa — caracterizada como pesquisa-ação; depois, a caracterização dos participantes, o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida e os instrumentos de coleta de dados. Descreve os caminhos metodológicos percorridos para elaborar o curso aqui proposto e esclarece como foi realizada a triangulação dos dados finalizando com os resultados esperados. A descrição da metodologia se apoia em Tripp (2005), Barbier (2007), Dick (2002), dentre outros.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

Apoiada no pressuposto de que classificar uma pesquisa é atividade importante porque possibilita organizar os fatos e melhor entendê-los — conforme afirma Gil (2010, p. 25) —, classifico esta pesquisa como qualitativa interpretativa. Isso implica que a análise não é totalmente neutra da visão de mundo, das crenças e das experiências de quem pesquisa. Quanto aos objetivos específicos, é uma pesquisa exploratória, porque visa proporcionar mais familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito e facilitando a construção de hipóteses. No que se refere ao delineamento, configura-se em uma pesquisa-ação pelo seu caráter contínuo e reflexivo, por ser conduzida em ciclos, de forma participativa e colaborativa, e ser de planejamento flexível.

### 3.1.1 *Pesquisa-ação*

A prática da pesquisa-ação (doravante P-A) e seu uso tem crescido dentre as pesquisas sobre a linguagem, conforme afirma Nunan (1992). Foi aderida pelos professores entre o fim dos anos 60 e o início dos 70, com o objetivo de entender mais os processos que permeiam as práticas pedagógicas. Quanto à origem da pesquisa-ação há ainda controvérsias. Na visão de Barbier (2007, p. 27), ela teve início com Kurt Lewin, durante a provação da Segunda Guerra Mundial. Outros pesquisadores acreditam que a P-A teve origem em John Dewey e 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”.

Para entender a metodologia da P-A, recorro a Dick (2002), para quem a P-A consiste em um processo espiral flexível que permite ação (mudança, melhoramento) e pesquisa (entendimento, conhecimento), a ser alcançados de maneira concomitante. Dessa forma, as pessoas afetadas pelas mudanças estão geralmente envolvidas na pesquisa-ação, o que permite comprometimento maior durante o processo.

Nessa visão, enquanto Dick (2002) pontua que *pesquisa* e *ação* caminham juntas; Tripp (2005, p. 447) diz que a “[...] pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação, que se decide tomar para melhorar a prática”. Na visão desse autor, a P-A deve ser contínua e participativa, porque supõe os participantes no processo e porque funciona melhor com a “[...] cooperação e colaboração, porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo”. Esse autor menciona quatro formas nas quais o indivíduo participa de um projeto de P-A: 1) obrigação: quando independe da vontade do participante; 2) cooptação: quando o participante é persuadido pelo pesquisador; 3) cooperação: quando o pesquisador consegue a adesão do participante estabelecendo uma relação de parceria; 4) colaboração: quando há um trabalho em conjunto, ou seja, o participante é copesquisador. Na concepção de Carr e Kemmis (1986, p. 162), P-A é uma forma de pesquisa autorreflexiva adotada pelos participantes em situações sociais a fim de melhorar a racionalidade, a justiça, o entendimento sobre a própria prática, bem como a situação na qual as práticas são desempenhadas.

Com base em Dick (2002), Tripp (2005) e Barbier (2007), constatei conformidade na definição de pesquisa-ação. Alinhados às discussões anteriores estão Carr e Kemmis (1986),

que reforçam o caráter autorreflexivo da P-A, afirmando ser formulada e executada em círculos que envolvem *planejamento, ação, observação e reflexão*, elementos que compõem o princípio central desse método de pesquisa.

Apoiados na concepção de P-A em espiral, Carr e Kemmis (1986) afirmam que ela cria condições nas quais as comunidades de aprendizagem comprometidas com o processo de ensino-aprendizagem são estabelecidas; tais comunidades se aproximam do problema buscando soluções práticas de maneira colaborativa e participativa. Ainda para os autores, há dois objetivos essenciais que fundamentam a P-A: 1) melhorias — tais quais da prática, compreensão e situação na qual a prática acontece; 2) envolvimento — todas as etapas (planejamento, ação, observação e reflexão) acontecem de forma integrada e colaborativa. Além disso, para que haja uma P-A são necessárias três condições: 1ª) o projeto necessita estar relacionado com as práticas sociais; 2ª) o projeto deve ser desenvolvido em forma de círculos espirais com planejamento, ação, reflexão e observação, o que resulta na implementação das atividades de maneira crítica e reflexiva; 3ª) o projeto deverá envolver os responsáveis diretos e indiretos pelo processo. Assim, durante o desenvolvimento das atividades, procura-se ampliar a participação dos envolvidos de forma gradativa, sem perder o foco colaborativo do processo.

Dick (2002) salienta que em muitas situações a elaboração de um curso é executada por outras pessoas, não necessariamente pelos executores das ações, ou seja, os terceiros. Nesse caso, elaboradores e executores são pessoas diferentes. Ao relacionarmos a visão de Dick (2002) com o ensino de LE, percebemos que em algumas realidades tais práticas acontecem. A meu ver, tal atitude poderá distanciar a teoria da prática devido às diferentes concepções e abordagem trazidas por profissionais distintos em forma de conhecimento implícito sobre o que é ensinar e aprender línguas (estrangeiras) na escola regular. Enfim, segundo Dick (2002, *on-line*):

[...] a pesquisa-ação procura remover distância entre o elaborador “decider” e o executor “doer”. Aqueles que são afetados pelas decisões juntam-se com aqueles que as elaboram. Juntos eles decidem o que deve ser feito. Assim sendo, participação gera comprometimento.

Quanto à metodologia da pesquisa-ação, Riding et al. (1995) salientam que esta oferece uma abordagem sistemática para introduzir inovações no ensino-aprendizagem. Procura-se desempenhar esse processo colocando o professor em um papel duplo: produtor-usuário de teorias educacionais, o que — parece-me — pode lhe atribuir autonomia: permitir que imprima suas crenças, concepções e escolhas pedagógicas na elaboração e implementação dos

cursos. Eis por que ressalto a importância e a necessidade de cursos de capacitação e de formação continuada: o professor poderá embasar e relacionar suas práticas pedagógicas com discussões referentes a sua área de atuação, fundamentar pesquisas e compartilhar resultados positivos quanto ao ensino-aprendizagem de línguas.

No dizer de Tripp (2005, p. 447), “[...] a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que em maior ou menor medida terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica”. Como se pode concluir, pesquisas e práticas pedagógicas deveriam caminhar juntas a fim de problematizar e amenizar as diferentes situações de conflito encontradas em contextos de sala de aula.

Quatro tipos de P-A são apresentadas por Barbier (2007, p. 30): 1) pesquisa-ação diagnóstica: objetiva produzir planos de ação encomendados — nela os pesquisadores intervêm numa situação existente, estabelecendo um diagnóstico e propondo soluções; 2) pesquisa-ação participativa: envolve, desde o início, os membros da comunidade investigada; 3) pesquisa-ação empírica: baseia-se no acúmulo de dados advindos de experiências de um trabalho cotidiano nos grupos sociais semelhantes; 4) pesquisa-ação experimental: baseia-se se em um estudo controlado da eficácia relativa das diferentes técnicas utilizadas em situações sociais aproximadamente idênticas.

Neste trabalho adoto a visão de Carr e Kemmis (1986) sobre pesquisa-ação como sendo autorreflexiva, elaborada e executada em forma de ciclos espirais, os quais envolvem planejamento, ação, observação e reflexão. Para exemplificar, apoio-me nas discussões anteriores e apresento o modelo de P-A sugerido por Riding et al. (1995), que vai ao encontro da proposta desta pesquisa.

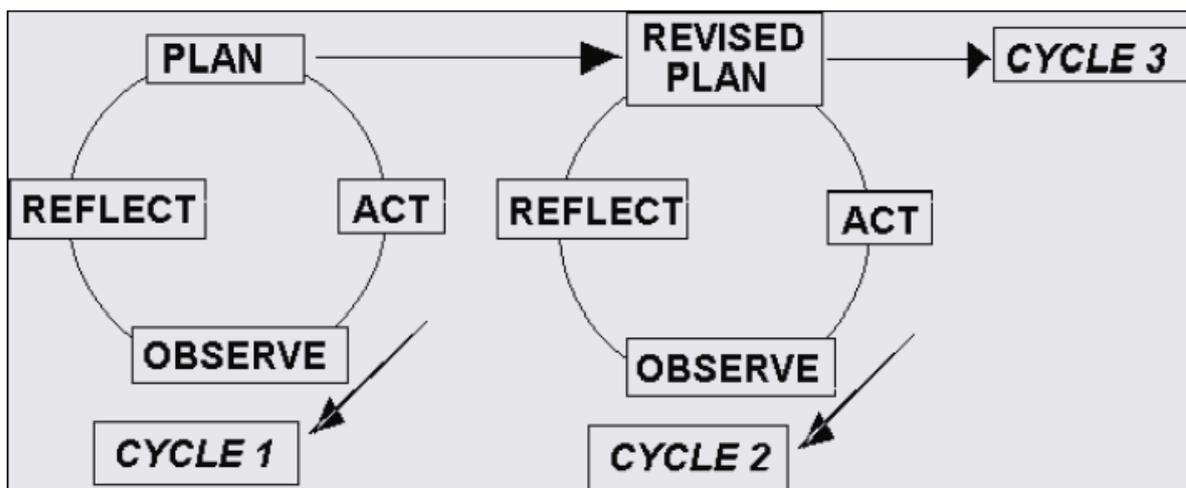


FIGURA 3 – Ciclo ilustrativo da pesquisa-ação  
Fonte: RIDING et al., 1995, *on-line*.

Observando o modelo acima, podemos perceber que os autores traduzem a proposta cíclica de P-A sugerida por Kurt Lewin, considerado por vários autores como o criador da pesquisa-ação conforme El Andaloussi (2004, p. 71). É importante frisar que em cada círculo deve haver uma ação e reflexão crítica (DICK, 2002); além disso, perguntas como “O que deu certo/o que deu errado? O que aprendemos? Como podemos fazer diferente/melhor da próxima vez?” são necessárias para a evolução do processo. Tais questionamentos reforçam a ideia de que o processo cíclico da P-A é flexível e compreensivo.

Quanto ao método utilizado na P-A, não há necessidade de que seja totalmente pré-elaborado, uma vez que, após análises e reflexões, o percurso poderá ser acrescido de mudanças. Barbier (2007, p. 118) — à luz de Morin (1993) — aborda a questão de o método poder passar por modificações em razão de informações recebidas e acontecimentos não previsíveis. Apoiado nessa acepção de método, o autor apresenta quatro procedimentos centrais e norteadores que devem ser examinados quando se decide que a P-A é o método mais adequado para responder às perguntas de uma pesquisa.

- 1) Identificação do problema e estabelecimento de um contrato entre os participantes: consiste em voltar para o problema ou situação, contextualizando e fazendo perguntas habituais como o quê, quem, com quem, onde, quando, como, por quê. Cabe destacar a dimensão espaço-tempo, uma vez que toda P-A “[...] é singular e define-se por uma situação precisa concernente a um lugar, a pessoas, um tempo, a práticas e a valores sociais e à esperança de uma mudança possível” (BARBIER, 2007, p. 119). Quanto ao contrato escrito, ele esclarece o papel de cada participante, o sistema de reciprocidade, os objetivos da ação, os custos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa. Dessa forma, o processo começa no problema e na “contratualização”.
- 2) Planejamento e a realização em espiral — nesse momento acontece a sistematização dos procedimentos que serão seguidos pela P-A. Acontece a ação, o estabelecimento dos objetivos, a realização e o controle da ação, bem como a avaliação baseada em um registro de notas preciso. É importante haver participação dos envolvidos no processo.
- 3) As técnicas da P-A em geral se alinham às das ciências sociais, porém Barbier (2007, p. 126) destaca duas específicas: a observação participante e o diário.

- 4) Teorização, avaliação e publicação dos resultados de uma P-A — a teorização surge da avaliação contínua da ação realizada em cada ciclo da pesquisa; em cada fase há avaliação e reflexão concomitantes, podendo o grupo-alvo aceitar ou rejeitar a ação. A P-A acontece de forma local, daí ser necessário cuidado com qualquer tentativa de generalização, pois os resultados alcançados são aplicados a um grupo específico. Quanto à publicação, conforme Barbier (2007, p. 145), faz-se necessária para apresentar problemas de ordem essenciais.

Justifico a escolha da P-A na pesquisa aqui relatada pela proximidade do método com os objetivos. Nesse sentido, metodologicamente, o trabalho é caracterizado como P-A participativa (BARBIER, 2007, p. 30) em que os indivíduos atuam de forma “cooperativista” (TRIPP, 2005, p. 447). Assim, apoio-me nos quatro procedimentos centrais e norteadores de uma P-A, sugerido por Barbier para descrever os caminhos percorridos durante o desenvolvimento deste estudo. Também sigo em consonância com Riding et al. (1995), Carr e Kemmis (1986) e Bazerman (2011) com o objetivo de justificar e embasar minhas escolhas.

### **3.2 Caminho metodológico para implementar o curso**

Inicialmente, no que se refere ao problema, parti do princípio de que as análises de necessidades desempenham um papel importante na elaboração de cursos de línguas, seja gerais ou específicos. Todavia, podemos dizer — com Celani (2008) — que nacionalmente essa necessidade é determinada pelos contextos sociais, econômicos e políticos, acrescidas dos “desejos” e das “lacunas” dos aprendizes, como foi visto.

Ao perceber que o curso do inglês instrumental da instituição em análise havia sido elaborado sem análise de necessidades e reflexão prévia (sua ementa se concentrava no uso de estratégias e leitura de textos técnicos; não se referia a aspectos da oralidade nem dos novos letramentos), senti-me motivada a desenvolver um estudo mais aprofundado quanto ao problema. Justifico, porém, em conformidade com Dudley-Evans e St. John (1998, p. 127), que a ausência de uma análise de necessidades prévia à elaboração do

currículo acontece porque muitas vezes não se pode “[...] obter dados dos aprendizes até que eles cheguem”.

Nas palavras de Hutchinson e Waters (1986, p. 53), “[...] todo curso é baseado em uma necessidade, porém o que difere os Cursos Gerais dos Cursos Específicos é a consciência dessa necessidade”. Dessa forma, a fim de ter uma consciência maior das necessidades, dos desejos e das lacunas dos aprendizes do contexto estudado, selecionei, no segundo semestre de 2012, a turma de informática integrada como grupo-piloto para coletar dados e iniciar uma proposta de trabalho que abarcasse o desenvolvimento de outras capacidades que não somente a de leitura. Naquela ocasião, como não detinha conhecimentos teóricos necessários, não me sentia confortável para propor atividades que deixassem de englobar os textos da área técnica. Assim, apesar de eu trabalhar com outras habilidades, os temas eram voltados para a área de atuação do aprendiz — a informática.

Todavia, com base nos dados coletados no segundo semestre de 2012<sup>6</sup> e nos documentos oficiais (BRASIL, 2006; 2012), senti-me confortável e segura para elaborar uma proposta de implementação de curso de LINFE que estivesse fundamentada em construtos relacionados com os novos e múltiplos letramentos, em especial o letramento digital e crítico, tendo como ponto de partida os gêneros textuais. A proposta recorre à SD porque “[...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar melhor de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ et al., 2004, p. 83).

Com base nesses autores, busquei encontrar caminhos que levassem os aprendizes a se perceberem como usuários de LI, descobrirem-se capazes de se apropriar do inglês — da língua do Outro — e usá-lo em situações discursivas significativas. Ansiei em conscientizá-los de que os textos são materializados em forma de gêneros que se modificam, se atualizam e que até podem desaparecer com a evolução da linguagem e o avanço das novas tecnologias. Esse fato é chamado por Bakhtin (1997) de transmutação de gêneros. Por exemplo, tradicionalmente usava-se o telegrama para transmitir mensagens de maneira eficaz, segura e rápida; com o avanço das tecnologias, o gênero telegrama quase não é mais usado; isto é, foi substituído pelas correspondências eletrônicas, que alcançam o destinatário em tempo real — salvo eventualidades de

---

<sup>6</sup> Os dados coletados no segundo semestre de 2012 foram úteis para embasar minhas escolhas pedagógicas, porém não serão analisados neste trabalho.

caráter técnico, como problemas operacionais de conexão com a internet, dentre outros fatores.

Por outro lado, outros gêneros surgiram, com a mensagem de texto trocada por telefone celular (móvel), além de gêneros orais e escritos alinhados com as novas tecnologias, em especial a internet. Isso resulta em uma maior interação entre as modalidades oral e escrita da língua, assim como em estreitamento cada vez maior das fronteiras entre mensagem lida e mensagem escrita. Nesse sentido, temos uma comunicação rica em recursos semióticos (vídeos, imagens, sons, cores e outros), o que proporciona uma interação entre os códigos linguísticos orais e escritos, os quais se misturam em um mesmo texto para produzir uma comunicação em movimento, que remete à ideia que adoto neste trabalho de leitor-autor.

Na perspectiva da SD, desenhamos a proposta inicial do curso com o objetivo de promover o letramento crítico e o letramento digital associadamente com gêneros textuais e proporcionar ao aprendiz situações de aprendizagem e uso do inglês nas modalidades orais e escritas. Para estabelecer a “contratualização” — denominada aqui de “Termo de consentimento livre e esclarecido” —, pedi autorização do diretor-geral da instituição. Em seguida, durante a apresentação da proposta da pesquisa, enviei aos responsáveis pelos aprendizes um termo explicativo dos procedimentos a ser adotados na pesquisa (APÊNDICE B), bem como os critérios éticos que regulamentam uma pesquisa acadêmica. Optei por enviar o documento aos pais, pois agendar um encontro na escola seria difícil devido a problemas alheios a minha vontade.

Quanto ao planejamento e à realização em espiral, a pesquisa foi desenvolvida em dois ciclos (FIG. 4) e divididos em 1º bimestre/2013 e 2º bimestre/2013. As técnicas utilizadas para coletar os dados incluíram diário de bordo, diário de itinerância, questionário e análise de atividades produzidas pelos aprendizes — descritas no item 3.4.

Dentre teorização, avaliação e publicação dos resultados, a avaliação e reflexão dos dados coletados demandaram recorrer a diversos construtos (descritos no capítulo 2). Por se tratar de uma pesquisa para o programa de pós-graduação, os resultados serão publicados nesta dissertação; no momento oportuno, um “*feedback*” será apresentado aos participantes que estiveram envolvidos no processo. Antes, convém falar dos ciclos de desenvolvimento desta P-A.

### 3.2.1 Ciclos de desenvolvimento da pesquisa-ação

A pesquisa se deu ao longo de um semestre letivo (fev–jul./2013) e foi dividida em dois ciclos: 1º bimestre/2013 e 2º bimestre/2013, como se lê na figura a seguir.

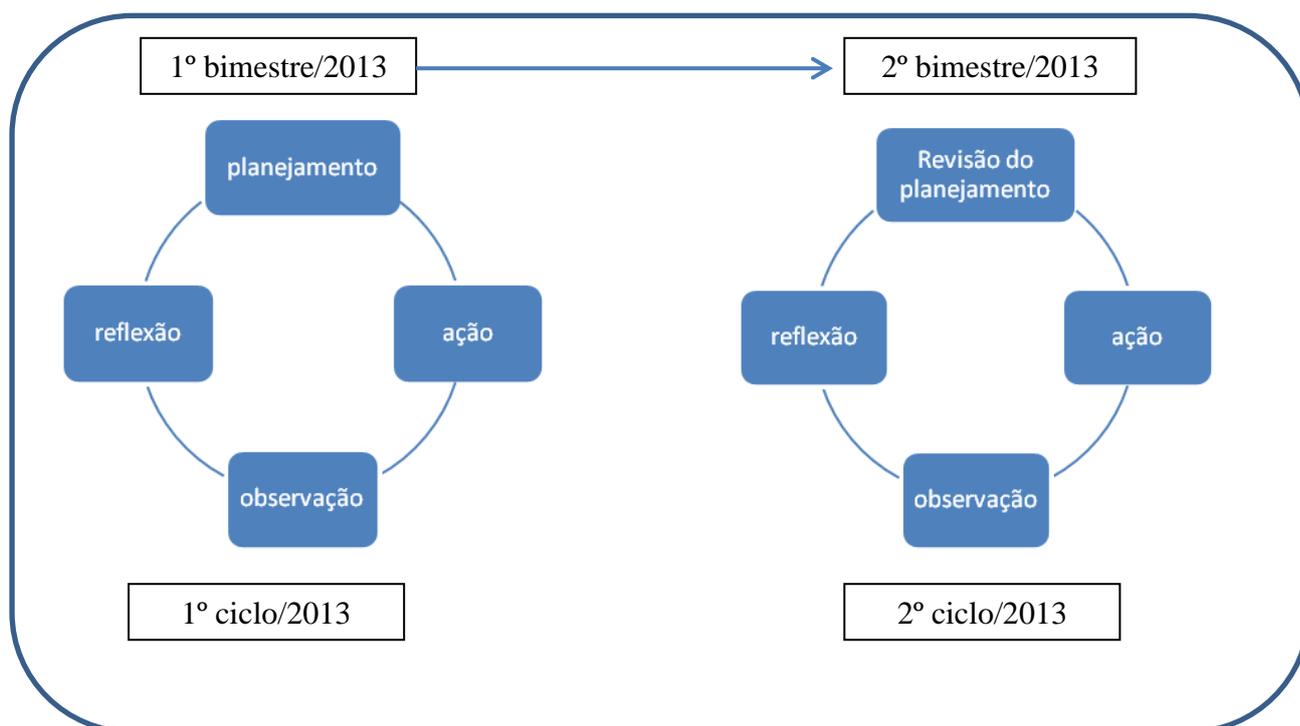


FIGURA 4 – Ciclo da pesquisa-ação desenvolvida neste trabalho  
Fonte: elaboração para pesquisa

O primeiro ciclo foi planejado com base nos dados coletados e analisados através do grupo-piloto investigado no 2º semestre de 2012 e embasado na leitura detalhada de documentos oficiais. Com base nas reflexões realizadas, iniciei a elaboração do planejamento do curso amparando-me nos procedimentos sugeridos por Dolz et al. (2004) para compor uma SD. O planejamento foi feito na perspectiva dos gêneros textuais — conforme sugerido por Ramos (2005), pelas OCNEM/LE (BRASIL, 2006) e por Bazerman (2011, p. 19), para quem a “[...] abordagem social de gênero transforma-o em uma ação social, e assim em uma ferramenta de agência”. Ainda segundo ele, os gêneros não são só materializações textuais; são também formas de vida e ação.

A concepção de agência supõe que as práticas de leitura e escrita em sala de aula precisam levar o aprendiz a se perceber como leitores-escritores-autores, a ser capaz de se posicionar na sociedade, a explicitar e defender ideias e crenças, a transmitir e receber informações através da língua/linguagem. Através da agência, o aprendiz amplia seu conhecimento de mundo, constrói significados por meio da interação entre leitor e texto à medida que relaciona experiências e conhecimentos anteriores sobre a leitura que se propõe realizar. Dentro dessa perspectiva, Bazerman (2011, p. 116) diz que tradicionalmente as práticas de compreensão textual têm sido focadas no sentido literal inerente ao texto: acreditava-se que o sentido emanava do texto de maneira autoritária, fixa; desconsiderava-se a relação interativa do texto com o leitor. Prova disso é que a um mesmo texto leitores diversos atribuem interpretações distintas. Como agência de leitura, o leitor-autor tem de ficar atento aos significados não ditos — silenciados —, os quais contribuem para entender a mensagem para além dos códigos semióticos contidos na página/tela.

Dito isso, como selecionar os gêneros específicos e os temas a ser trabalhados neste projeto de maneira tal que tivessem relevância àquele público específico? Como posicionar a questão dos textos e vocabulário técnico exigidos pela ementa? Para responder a tais questionamentos busquei apoio nas discussões sobre os mitos que circulam sobre o ensino de instrumental (RAMOS, 2005; HUTCHINSON; WATERS, 1987), sobretudo quanto aos textos a ser trabalhados em cursos de LINFE não precisarem necessariamente estar relacionados com o vocabulário específico, pois a maioria dos textos técnicos é difícil de ser compreendidos, além de serem longos, densos e formais.

À luz de Hutchinson e Waters (1987) e Bazerman (2011), entendo que, quando os aprendizes são envolvidos em um território de aprendizagem e começam a fazer uso de instrumentos e ferramentas para desenvolver-se, familiarizar-se e produzir 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. Assim, reforço a necessidade de que, mais que ensinar sobre a língua — ensinar estruturas gramaticais —, é preciso que os contextos de ensino-aprendizagem oportunizem aos aprendizes situações de aprendizagem que envolvam os novos e múltiplos letramentos e a multimodalidade.

Feito isso, senti-me segura para propor um fazer diferente, algo que dialogasse com as expectativas e os interesses daquele público em específico. Caminhei na direção de investigar e identificar temas que fizessem sentido naquele contexto. Dentro de um cenário de procura, por ser um assunto que estava sendo tratado pelas mídias sociais, decidi levar para a 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, percebi envolvimento e interesse dos participantes na atividade: todos se engajaram na prática de leitura.

A partir daí, iniciei minhas reflexões sobre quais gêneros seriam relevantes àquele contexto e quais temas deveriam ser tratados. Almejava assuntos que abarcassem o conhecimento de mundo que os aprendizes já trazem consigo, pois comungo dos dizeres de Souza et al. (2012, p. 35): é comum ouvirmos pessoas afirmarem que as práticas de leitura e escrita na escola precisam preparar o estudante para ser “alguém na vida”; todavia, esquecemos que esses estudantes já são “alguém na vida”: as pessoas trazem para a sala de aula experiências, sonhos, medos, inseguranças, desejos, frustrações, maturidade, imaturidade, interesse e/ou desinteresse em aprender; trazem um conhecimento de mundo — do mundo que até então foi apresentado a eles.

Também compartilho, com Hutchinson e Waters (1987, p. 61), da ideia de que os aprendizes podem estar aprendendo sobre máquinas, mas eles não são máquinas propriamente: são pessoas/adolescentes que, muitas vezes, questionam o papel e a importância da escola na vida deles. Sabem que a palavra de ordem é estudar, mas estudar por quê? Para quê? Como? Nesse sentido, bem mais que receber informações/conteúdos, precisam aprender como transformar informações/conteúdos em conhecimento; como acessar informações importantes e que agreguem mais à vida pessoal, profissional e acadêmica ao permitir sair da condição de passividade/recepção de conhecimento para a de agente/produzidor.

Embasada nas discussões anteriores, busquei levar para sala de aula textos que de alguma maneira caminhassem na direção de ampliar o conhecimento de mundo e fossem capazes de oportunizar aos aprendizes o desenvolvimento da agência como leitores-escritores-autores.

Foram preparadas atividades baseadas nos gêneros biografia, letra de música e citação. A princípio, convidei os aprendizes para fazer parte do que Bazerman (2011, p. 24) denomina de “nosso mundo” — o mundo dos professores; foram convidados a interagir com textos/gêneros escolhidos por mim — não só como docente, mas também como pesquisadora — para depois ser colocados em situações de produção nas quais pudessem fazer suas próprias escolhas. Com isso, esperei criar um — na expressão de Bazerman (2011, p. 32) — “espaço genérico”: um território de aprendizagem significativo e motivador favorável aos aprendizes às situações de uso da língua. No meu entendimento, no momento de produção os aprendizes são capazes de se expressarem de um lugar que lhes é familiar e sobre o qual desejam falar; e isso poderá produzir uma motivação maior para aprender uma LE.

Saliento que ao elaborar as atividades procurei caminhar em consonância com a realidade vivida pelos professores de inglês em contextos escolares: falta de tempo disponível para

pensar e planejar aulas de maneira satisfatória. Sabemos que isso pode ser ocasionado pela sobrecarga de trabalho devido ao número reduzido de aulas disponibilizado para a LE nos currículos escolares, o que obriga os docentes a ministrar aulas em diversas turmas e em níveis escolares distintos. Além disso, precisamos nos envolver em atividades de ensino, pesquisa e extensão, o que exige mais tempo e mais disponibilidade. Neste caso, ante a falta de tempo para preparar aulas, busquei apoiar-me em materiais disponíveis no espaço virtual para elaborar o curso aqui descrito, objetivando adaptá-los a minha realidade específica. Realizei uma busca na internet partindo do *website* <<https://www.google.com.br/>> a fim de coletar materiais disponíveis na rede que se relacionassem com o tema proposto para depois adequá-los ao meu contexto específico.

Outra fonte de recursos a qual recorri foi *website* <[www.eslprintables.com](http://www.eslprintables.com)> onde disponibilizamos materiais e temos acesso a atividades produzidas por professores de inglês ao redor do mundo. Trata-se de uma comunidade colaborativa, de troca de experiências. Adotei esse caminho por acreditar que, assim como o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula regular necessita ser construído e realizado de maneira colaborativa, fora deste contexto, no que se refere às questões profissionais, essa prática se aplica. Nós temos a possibilidade de aprender uns com os outros; além disso, aproveitar a oportunidade de compartilhar experiências nos beneficia mutuamente como pares profissionais. Todavia, ressalvo a importância de selecionar e adequar os materiais que traduzam nossa cultura de ensinar e que sejam condizentes com a cultura de aprender do nosso público-alvo. Adaptações fazem-se necessárias.

Ao finalizar a coleta e seleção do material, iniciei a elaboração da SD propriamente. Procurei não perder de vista o público-alvo deste trabalho, para lembrar: aprendizes de um contexto de educação profissional técnica de nível médio, a maioria jovens entre 15 e 17 anos de idade. Como diz Bazerman (2011, p. 9), eles são

[...] apenas pessoas, normalmente jovens, passando pelas escolas para aumentar suas possibilidades de ter sucesso na vida e contribuir com a sociedade. É na sala de aula que os educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros na sociedade. (BAZERMAN, 2011, p. 9).

A seguir passo a descrever o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida.

### 3.3 Contexto da pesquisa

Nesta seção apresentarei um breve histórico do desenvolvimento da educação profissional de nível técnico no Brasil. Em seguida falarei especificamente sobre a instituição onde a pesquisa foi realizada para, então, descrever os instrumentos usados para coletar os dados e, enfim, explicar os procedimentos para triangular e analisá-los.

#### 3.3.1 *Breve histórico dos cursos técnicos*

A formação do trabalhador iniciou-se desde os tempos da colonização. Índios e escravos foram os primeiros aprendizes. Conforme o documento do MEC sobre educação profissional e tecnológica,<sup>7</sup> com o aparecimento do ouro em Minas Gerais, surgiram as casas de fundição, as que criaram uma demanda por um ensino mais especializado, destinado aos filhos dos homens brancos empregados das próprias casas. Esse contexto favoreceu a formação de uma banca examinadora para avaliar as habilidades que os aprendizes adquiriam no período de cinco a seis anos; uma vez julgada satisfatória a aprendizagem, a banca lhes confiava uma certidão de aprovação. Paralelamente, foram criados centros de aprendizagem de ofícios nos arsenais da Marinha. Ainda assim, havia carência por profissionais, daí que operários especializados foram trazidos de Portugal; enquanto outros foram recrutados nas ruas, inclusive à noite, e outros, enfim, eram solicitados aos chefes de polícia, que enviavam presos em condição de produzir.

Na tentativa de melhorar a vida dos pertencentes às classes menos favorecidas da sociedade e lhes garantir o acesso à educação primária, profissional e gratuita, em 23 de setembro de 1909 Nilo Peçanha assinou o decreto 7.566, que visava não somente habilitar os filhos dos menos favorecidos com o conhecimento técnico e intelectual, como também prepará-los para o mundo do trabalho a fim de afastá-los da ociosidade, dos vícios e dos crimes. O que promoveria, por meio da educação, a formação de cidadãos úteis à sociedade.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em: 15 abr. 2013.

Criaram-se escolas, custeadas pela União, que formavam operários com conhecimentos técnicos necessários para exercer um ofício; ou seja, proporcionavam aos aprendizes a chance de aprender uma profissão.

Em 1937, o Congresso Nacional sancionou o projeto de Fidélis Reis, que previa o oferecimento obrigatório do ensino técnico, profissional e industrial no país; e atribuiu ao Estado o dever de fornecer o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas. Com isso, propiciou a definição das leis orgânicas do Ensino Profissional, a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e a transformação das Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais de todos os ramos e graus.

Em 1941, um conjunto de leis conhecido como reforma Capanema modificou o sistema escolar. O ensino profissional passou a ser considerado de nível médio. Exames de admissão eram exigidos para o ingresso em escolas industriais. Cursos foram divididos em dois níveis: básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestría; o curso técnico industrial durava três anos, além de um ano de estágio supervisionado na indústria. Em 25 de fevereiro de 1942, houve outra mudança na educação de nível médio: as escolas de aprendizes e artífices foram transformadas em escolas industriais e técnicas, passando a oferecer cursos profissionalizantes de nível técnico que possibilitariam ao estudante, ao concluir o curso técnico, ingressar no ensino superior.

Com o processo de industrialização em crescimento e a necessidade de liberar para a sociedade profissionais técnicos capacitados, as Escolas Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, que ganharam autonomia didática e de gestão, aumentando o número de aprendizes matriculados e a oferta de cursos técnicos. Com a lei 5.692/71 houve uma reforma no ensino primário e secundário: foi estabelecido que o ensino de segundo grau teria como finalidade única o ensino profissionalizante; em consequência dessa lei, a educação profissional deixou de ser limitada aos estabelecimentos especializados, o que gerou uma procura entre os estudantes pelos cursos em escolas federais. Após onze anos, a lei 7.044/82 retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau; isto é, a educação profissional voltou a ficar restrita aos estabelecimentos especializados.

Em 1978, com a lei 6.545, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro foram transformadas em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), aos quais foi atribuída a função de formar engenheiros de operação e tecnólogos mediante ensino gratuito e de qualidade. Verificou-se que o projeto estava deixando de atender a população menos favorecida para atender pessoas de diversas classes sociais que procuravam os centros federais em busca da qualidade da educação ofertada. A lei 8.948, de dezembro de

1994, estendeu essa transformação às escolas técnicas, levando em conta as individualidades da instituição, por exemplo: aspectos físicos, administrativos e pedagógicos necessários ao funcionamento de cada unidade.

Com a lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), o ensino médio é reconhecido como última etapa da educação básica (art. 21), tendo como objetivo:

A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; A compreensão de fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

A LDB trata da educação profissional técnica de nível médio em capítulo específico que prescreve a liberação para as instituições de ensino oferecer educação profissional integrada e/ou concomitante ao ensino médio — algo abolido pela lei 7.044/82. Na educação profissional integrada, o aprendiz cursa as disciplinas da base comum, diversificada e técnica na mesma instituição; na concomitante, frequenta somente as disciplinas técnicas nas instituições técnicas profissionalizantes. A educação profissional, também, pode ser oferecida de forma subsequente aos aprendizes que já tenham terminado o ensino médio.

O ano de 2007 foi marcado pelo lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cuja meta era entregar à população mais 150 novas unidades, que chegaram a 354 até o fim de 2010, abrangendo as várias regiões do país com cursos de qualificação, de ensino técnico, superior tecnológico e pós-graduação sintonizados com as necessidades de desenvolvimento local e regional. Tais unidades constituíram o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), contexto da pesquisa aqui desenvolvida.

### 3.3.2 *Histórico do IFETM de Paracatu*

Em 2008, o então Centro Federal de Educação Tecnológica de Uberaba (CEFET – Uberaba) abre uma Unidade de Educação Descentralizada (UNED) em Paracatu: o CEFET –

Uberaba/UNED – Paracatu. Em parceria com a Escola Estadual Dr. Virgílio de Melo Franco, foram ofertados os cursos técnicos integrados de Eletrônica e Informática na modalidade integrada ao ensino médio, ocorrendo na forma de concomitância externa. A prefeitura de Paracatu auxiliava no pagamento de professores das disciplinas técnicas, enquanto o governo estadual subsidiava o ensino médio.

Ainda em 2008, o CEFET – Uberaba, a Escola Agrotécnica Federal de Uberlândia e as UNEDs de Paracatu e Ituiutaba, através da lei 11.892, de 29 de dezembro, fundiram-se para criar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM); por força da lei, passaram à condição de *campi* da nova instituição de forma automática e independente de qualquer formalidade (*campus* Uberaba, *campus* Uberlândia, *campus* Paracatu e *campus* Ituiutaba, respectivamente). Surgia uma instituição de educação superior básica e profissional, pluricurricular e *multicampi* especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas várias modalidades de ensino com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com suas práticas pedagógicas.

No início do primeiro semestre de 2010, o IFTM de Paracatu recebeu novos professores e servidores aprovados em concurso público. Nesse contexto, um novo tempo se instaura com a chegada de novos aprendizes advindos dos processos seletivos para os cursos técnicos em integrados e concomitantes de Eletrônica e Informática. No segundo semestre de 2010, iniciou-se a oferta do curso Técnico em Comércio na modalidade de concomitância externa advindo da necessidade de qualificar profissionais daqueles que lidam diretamente com o varejo e o atacado local. Em 2011, o *campus* Paracatu passou a oferecer no primeiro semestre o curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, buscando firmar uma relação dialética entre o mundo do trabalho e a formação acadêmica. Inaugura-se uma nova etapa no IFTM de Paracatu, que até então oferecia somente cursos técnicos, buscando inovação através da oferta de cursos de tecnologia.

### 3.3.3 *Cursos técnicos*

Os cursos técnicos são ofertados pelo IFTM de Paracatu na modalidade presencial diurna — forma integrada — e noturna — forma concomitante. Para ingressar é necessário que o

candidato já tenha concluído o ensino fundamental e tenha sido aprovado no processo seletivo conforme edital, submetendo-se a um teste que comprove os conhecimentos nas áreas de português, matemática e conhecimentos gerais. Quanto à convocação, obedecerá à ordem classificatória, sendo selecionados os 35 primeiros candidatos.

### 3.3.4 *Disciplina Inglês Instrumental*

A disciplina Inglês Instrumental até o momento da pesquisa aqui descrita era ofertada em um semestre letivo com carga horária de 33 horas e 2 minutos ministrada 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 anuais de 50 minutos cada, totalizando uma carga horária de 66 horas e 4 minutos. Saliento que no curso concomitante de Comércio os aprendizes não contam com Inglês Instrumental na grade curricular.

A matrícula na disciplina é de ordem obrigatória, integrando-se ao currículo com as disciplinas técnicas/profissionalizantes. A turma era geralmente composta por cerca de 35 aprendizes, número variável conforme os estudantes desistentes e os que fazem dependência. Os aprendizes tinham diferentes níveis de proficiência: havia aprendizes cujo primeiro contato com o estudo do inglês ocorreu ao ingressar na instituição em estudo. Para obter aprovação na disciplina é necessário que o aprendiz tenha uma nota igual ou superior a 60% em 100,0 pontos distribuídos e frequência igual ou superior a 75%.

### 3.3.5 *Participantes da pesquisa*

Conforme El Andaloussi (2004, p. 89), a pesquisa-ação “[...] permite a intervenção do pesquisador dentro de uma problemática social, analisando sua implicação e anunciando sua

finalidade, para mobilizar os participantes”. Assim, os participantes se tornam autores e tomam parte no processo de desenvolvimento da ação, contribuindo para produzir novos saberes. Foi nessa visão que os participantes foram concebidos neste trabalho. Contribuíram com a pesquisa de maneira colaborativa, emprestando a voz para construir novos saberes. Estavam envolvidos no processo de pesquisa os aprendizes regularmente matriculados na disciplina Inglês Instrumental do segundo semestre letivo de 2013, e eu, como professora/pesquisadora.

Em um primeiro momento, a fim de limitar meu universo de pesquisa, iniciei o projeto com a turma de Eletrônica integrada e Informática concomitante; assim teria dados coletados em dois cursos diferentes. Todavia, ao ampliar meu planejamento inicial e pensar em um trabalho interdisciplinar com os docentes de Biologia e Língua Portuguesa, decidi estender a pesquisa às turmas dos cursos integrados de Informática e Comércio, caracterizados conforme o Quadro 2. Saliento que na turma concomitante de Informática noturna havia índice elevado de infrequência e desistência; dessa forma, somente sete participantes contribuíram de maneira satisfatória; e, destes, foram frequentes quatro.

**QUADRO 2**  
Turmas dos cursos de Informática e de Comércio

TURMA INTEGRADA DE ELETRÔNICA			TURMA INTEGRADA DE COMÉRCIO			TURMA INTEGRADA DE INFORMÁTICA			TURMA CONCOMITANTE DE INFORMÁTICA		
Sexo		Idade	Sexo		Idade	Sexo		Idade	Sexo		Idade
<i>Fem.</i>	<i>Masc.</i>	15–17	<i>Fem.</i>	<i>Masc.</i>	15–17	<i>Fem.</i>	<i>Masc.</i>	15–17	<i>Fem.</i>	<i>Masc.</i>	15–17
8	25	anos	21	6	anos	16	17	anos	10	11	anos

Fonte: dados da pesquisa

### 3.3.6 Professora pesquisadora e elaboradora do curso

O planejamento do curso foi elaborado por mim, professora/pesquisadora da disciplina Inglês Instrumental na instituição em estudo. Iniciei o trabalho na instituição em junho de 2010, como docente efetiva, ministrando aulas de Inglês Geral para os cursos integrados, Inglês e Português Instrumental para os cursos técnicos integrados e concomitantes de Informática, Eletrônica e Comércio. Meu interesse pelo ensino de línguas para fins específicos se deu durante o processo de estudo para aprovação em concurso público em instituições federais (IFETs), uma vez que a maioria dos temas solicitados para prova eram voltados — cabe frisar — ao ensino de Inglês Instrumental. Assim, procurei ampliar meus

conhecimentos, prosseguindo minha trajetória acadêmica. Após participar do I Congresso Nacional de Línguas para fins Específicos, em 2010, na UFES/ES, senti-me motivada a desenvolver pesquisa na área e melhorar minha competência teórica (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 94) sobre o assunto. Tão logo foi possível, ingressei no mestrado da Universidade de Brasília, inicialmente como aluna especial, depois como regular.

### **3.4 Instrumentos de pesquisa e procedimentos de coletas de dados**

A pesquisa qualitativa de caráter interpretativo exige atenção à escolha e diversidade dos instrumentos utilizados para assegurar o rigor e a confiabilidade dos resultados. Neste trabalho, em consonância com Barbier (2007), recorri aos diários de bordo e de itinerância, que forneceram volume maior de dados. Por segurança, optei por aplicar um questionário relacionado com a primeira atividade de produção e outro questionário final, caso os dados no diário de bordo não bastassem para responder às perguntas de pesquisa. Também foram utilizadas amostras de atividades de produção com o objetivo de averiguar as capacidades desenvolvidas pelo aprendiz durante o desenvolvimento desta proposta. A seguir, explano em detalhes os instrumentos de coleta de dados da pesquisa aqui descrita.

#### *3.4.1 Questionário*

De acordo com Dudley-Evans e St John (1998, p. 133) e Nunan (1992, p. 143), construir um questionário válido e confiável não é tarefa fácil. Há necessidade de elaborá-lo de forma cuidadosa e testá-lo antes de ser aplicado de forma definitiva. No que diz respeito ao tema, para Nunan (1992, p. 143), os questionários podem ser elaborados com questões só objetivas ou só subjetivas ou com uma variedade de objetivas e subjetivas. O autor adverte que os dados coletados por questões objetivas são mais fáceis de ser analisados, mas que são as questões subjetivas que fornecem dados mais completos e reflexivos sobre a opinião dos participantes. Com base nisso, os questionários foram elaborados tendo como prioridade as

questões subjetivas. Foram aplicados dois questionários: o primeiro objetivou coletar dados referentes à atividade de primeira produção: “Pôster: biografia do Dalai Lama” (APÊNDICE D); contém seis perguntas subjetivas. O segundo objetivou avaliar o curso e foi construído com seis questões objetivas e subjetivas (APÊNDICE E). Como a quantidade de informações geradas não permitiria uma análise de todas as respostas neste trabalho, foi necessário descartar dados.

### 3.4.2 *Diários de bordo e de itinerância*

Conforme Barbier (2007, p. 132), a técnica do diário — o “diário de itinerância” — foi importada da etnologia para ser usada hoje com frequência na pesquisa-ação. O diário de itinerância é um instrumento metodológico específico, podendo 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).

Para Nunan (1992, p. 118), o “diário de estudos” — assim como é chamado pelo autor — representa um instrumento relevante em pesquisas sobre a linguagem, podendo ser mantido por professores, aprendizes e/ou observadores. Ainda conforme esse autor, por meio do diário de estudos, é possível: 1) os aprendizes articularem problemas relativos ao curso; 2) haver promoção de uma aprendizagem autônoma, encorajando-os a assumir responsabilidade pela própria aprendizagem; 3) os aprendizes serem encorajados a estabelecer ligação entre o ensino e a aprendizagem; 4) os diários criarem uma maior interação de professor com aprendizes, permitindo que as aulas sejam mais bem orientadas.

Dito isso, a coleta de dados da pesquisa se valeu do diário de bordo (aprendiz) e do diário de itinerância (professora-pesquisadora) como técnica. O diário de bordo era produzido livremente pelos aprendizes, ao fim de cada aula; mas foi sugerido que descrevessem o que

julgassem importante sobre a atividade realizada e apresentassem dificuldades encontradas, críticas e sugestões pertinentes para melhorar a qualidade das aulas de Inglês Instrumental.

Quanto ao diário de itinerância, era produzido por mim durante as aulas; confesso que encontrei dificuldades em redigi-lo, pois tinha de ministrar a aula, desenvolver a atividade, fazer observações e anotá-las. Se observarmos o número de participantes presentes em cada sala, aos quais era necessário prestar assistência e, a depender da atividade, ouvi-los e/ou levá-los a falar, ser plenamente fiel ao diário de itinerância se tornava ainda mais complicado. Entretanto, apesar das dificuldades, os dados coletados foram valiosos para a análise desta proposta de trabalho.

### 3.4.3 *Atividades de produção*

Com base em Nunan (1992, p. 136), pode-se inferir que as atividades de produção — ou “tarefas de produção” — são instrumentos que podem auxiliar a investigação sobre aprendizagem e uso da língua em situações de interação. Todavia, para esse autor, ao decidir utilizar essa técnica, o pesquisador poderá se deparar com problemas de procedimento de análise, uma vez que o instrumento requer uma maior disponibilidade de tempo para análise, além de ser de difícil interpretação. Ademais, ele pode não revelar exatamente o que o pesquisador necessita saber.

Entretanto, apesar dos problemas apresentados por Nunan (1992) quanto à análise das atividades de produção, decidi utilizar esse instrumento porque, a meu ver, forneceria dados importantes da aprendizagem e do emprego da LI em contextos de uso. Ressalvo que as técnicas de coleta de dados referentes ao processo de aprendizagem como questionários e diários são fundamentais, porém, neste caso, defendo a importância de verificar de que maneira a aprendizagem está se materializando e quais capacidades estão sendo desenvolvidas pelos aprendizes durante o desenvolvimento da proposta. Nesse sentido, são analisadas quatro atividades: 1) pôster biográfico: “The Dalai Lama”; 2) atividade de compreensão oral com a música “Heal the world”; 3) postagem de comentário no *blog*; 4) produção do vídeo biográfico.

### 3.5 Triangulação e resultados esperados

Ancorada em Flick (2009, p. 34), trago a concepção de que a triangulação consiste em combinar diversos métodos para análise de dados, atribuindo a eles igual relevância para, assim, superar limitações e discussões impostas pelo uso de um método único numa pesquisa qualitativa. Neste trabalho, a triangulação de dados coletados parte dos diários de bordo e de itinerância, dos questionários e das atividades de produção, apresentados de maneira concomitante no decorrer de cada seção e intercalados, conforme a necessidade, com teorias que se encontram relacionados. Esclareço que por se tratar de uma P-A e ter um caráter cíclico de reflexão e ação, a pesquisa aqui descrita exigiu analisar dados coletados durante o semestre letivo. Com isso, houve possibilidade de repensar o processo de implementação do curso a fim de produzir resultados que dialogassem com as perguntas de pesquisa. Espero que os dados tenham apontados caminhos a ser enveredados no que se refere ao ensino de instrumental nesta comunidade específica, dialogando com uma proposta de ensino voltada à formação do aprendiz crítico e reflexivo.

Posto isso, neste capítulo busquei situar a pesquisa dentro da metodologia da pesquisa-ação, explicando os caminhos percorridos para implementação e pelo acompanhamento do curso. Quando foi necessário, expus reflexões do meu consentimento pertinentes ao assunto abordado. Realizei um breve histórico da evolução da educação técnica/tecnológica a fim de melhor compreender o contexto atual, discuti os instrumentos utilizados para coletar dados e, por último, ofereci uma ideia de como conduzo a triangulação dos dados: tema a ser aprofundado no capítulo a seguir.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS: RECONSTRUINDO A LITERATURA; MATERIALIZAÇÃO DA PROPOSTA DE CURSO

*O mundo se apresenta da maneira como os indivíduos o vêem em grande parte porque a linguagem molda a “realidade”. Simultaneamente, a linguagem se manifesta na forma dos textos que os indivíduos produzem e utilizam porque existe um mundo caracterizado por determinados tipos de realidade. Há, portanto, uma relação dialética entre o mundo em si, a realidade, e a linguagem.*

— MEURER, 2000.

**A**mparada na afirmação de Bogdan e Biklen (1998) de que a análise de dados consiste em um processo de sistematização e organização de instrumentos de coleta de dados (entrevistas, notas de campo, transcrições, diário de bordo, questionários e outros) que permitam que os resultados sejam categorizados e divulgados após leitura analítica criteriosa, iniciei minhas reflexões objetivando encontrar a maneira de apresentar os dados que coletei durante o período de pesquisa. Nesse processo de busca, encontrei em Bazerman (2011, p. 112) a seguinte afirmação: “[...] a história de todo discurso científico é construída por [...] histórias individuais de pessoas, cada uma aprendendo a usar a linguagem efetivamente e, desta forma, promovendo os recursos da linguagem”. Essa afirmação reforçou minha condição de professora-pesquisadora, que neste capítulo tem o papel de organizar as “histórias individuais” dos aprendizes-participantes e minha história de professora-pesquisadora, as quais foram disponibilizadas através dos instrumentos de coleta de dados, a saber: diário de bordo (DB), diário de itinerância (DI), questionários e atividades de produção, descritas no capítulo 3.

Aqui procuro não perder de vista a teoria produzida por pesquisadores em que me apoio para propor este trabalho. Assim, intercalarei os dados coletados com a teoria discutida no capítulo 2 e com minha visão de professora-pesquisadora de maneira concomitante no decorrer de cada seção. Os dados coletados com o apoio do diário de bordo e dos questionários 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. Reitero que por se tratar de uma pesquisa científica, a identidade dos participantes será preservada; nomeio-os com

pseudônimos. Como este trabalho trata de uma pesquisa qualitativa, apoio-me em uma visão contemporânea de pesquisa que me leva a caminhar na mesma direção que Norton e Toohey (2011, p. 426), para quem os pesquisadores devem ser reflexivos sobre as próprias experiências, reconhecendo que a perspectiva utilizada por eles — pesquisadores — para interpretar os dados não é única e que as conclusões serão inevitavelmente parciais e situadas em um contexto específico. Mas isso não desmerece a confiabilidade nem a veracidade dos resultados, tampouco o rigor da pesquisa.

A organização deste capítulo é esta: em um primeiro momento, apresento os procedimentos que utilizei para explicar a pesquisa aos aprendizes. Depois analiso o desenvolvimento das atividades ancorada no modelo de elaboração de sequência didática (SD) sugerido por Dolz et al. (2004) para então analisar as atividades produzidas por ~~pe~~ eles relacionando-as com os construtos teóricos segundo os quais foram planejadas. Por fim, estabeleço um viés dos dados coletados com as reflexões referentes ao construto “comunidade de prática”. Para efeito de visualização, resumo no quadro a seguir a forma pela qual as discussões são apresentadas neste capítulo.

Para Bazerman (2011, p. 112), ao “[...] reconstruir a literatura que cerca seu próprio trabalho em curso e depois representar seu novo trabalho dentro daquela matriz reconstruída da literatura, cada pessoa refaz o campo e constrói um novo lugar para o seu *self*”. Com efeito, prossigo apresentando a proposta deste trabalho na perspectiva de professora-pesquisadora e analisando os resultados alcançados (dúvida).

**QUADRO 3**  
Procedimentos para análise de dados

4.1 Apresentação da proposta da pesquisa	
4.2 Procedimento de Elaboração das Atividades	
<b>Etapas de uma SD (DOLZ et al., 2004)</b>	<b>Atividade proposta</b>
4.2.1 Apresentação da Situação: Gênero Biografia	The Dalai Lama
4.2.2 Primeira Produção	Pôster “The Dalai Lama”
4.2.1 Módulo I – Música/Blog	“Heal The World”/comentário
4.2.1 Módulo II	Explicação da produção final
4.2.1 Produção Final	Seminário/vídeo biográfico
4.3 Análise das Atividades Desenvolvidas	
<b>Atividade</b>	<b>Construto Teórico</b>
4.3.1 Pôster “The Dalai Lama”	Multimodalidade
4.3.2 Música: “Heal the world”	Letramento crítico
4.3.3 Comentário no blog	Letramento digital
4.3.4 Seminário/vídeo biográfico	Produção de LI
4.4 Comunidade de prática	

#### 4.1 Apresentação da proposta da pesquisa de campo

Convém retomar a proposta desta pesquisa. Primeiramente, expliquei aos aprendizes que contribuiriam como participantes em um projeto de mestrado desenvolvido na Universidade de Brasília sob a orientação da professora doutora Maria da Glória Magalhães dos Reis e que a maneira e a seriedade ao realizar as tarefas, assim como no fornecimento dos dados, teriam relevância social no que se refere ao ensino de LI naquele contexto específico. Depois falei dos procedimentos éticos que regem uma pesquisa acadêmica, como a necessidade de autorização e consentimento dos envolvidos no processo, a saber: os aprendizes-participantes e o diretor-geral da instituição. Nesse momento, disponibilizei o “Termo de consentimento livre e esclarecido” (APÊNDICE B).

Os aprendizes-participantes foram informados que para menores de idade o documento deveria ser entregue nas aulas seguintes assinado pelos responsáveis. Antes disso o projeto já havia sido apresentado e prontamente autorizado pelo diretor-geral (APÊNDICE A). Também foram conscientizados de que todas as atividades programadas seriam pensadas de acordo com um pressuposto teórico e elaboradas a fim de atender a um objetivo pedagógico; logo, seriam importantes a presença e o comprometimento durante as aulas, pois a realização das atividades (em sequência) conduziria à proposta de elaboração da produção final. Foi necessário falar antecipada e brevemente dessa proposta para suscitar expectativa quanto a participar da realização da sequência de atividades. Em outras palavras, eles foram orientados sobre as capacidades que deveriam adquirir ao final da SD, bem como sobre o processo de avaliação. Por fim, foram avisados que, em lugar de avaliações convencionais, o processo avaliativo seria realizado por meio de produções orais e escritas, postagem de atividades no *blog* e autoavaliação, a ser realizada através do diário de bordo.

Com base nos dados coletados, foi possível verificar uma maior aceitação dos aprendizes quanto aos instrumentos avaliativos, como podemos perceber pelos relatos que o quadro a seguir apresenta.

QUADRO 4  
Dados coletados através do diário de bordo

PARTICIPANTE	RELATO
Matheus	<i>A ideia de substituição de prova, pela atividade do vídeo, é uma ótima ideia, pois o aluno pode mostrar o seu aprendizado na prática, tanto na escuta, quanto através da fala, sobre a língua inglesa, que é um dos idiomas mais falados no mundo.</i>
Henrique	<i>A metodologia utilizada pela professora Sheilla, estou tendo um aprendizado melhor, pois substituem provas por trabalhos de pesquisa, e pesquisando todos aprendem mais.</i>

As palavras de Matheus sugerem que o participante acha interessante o fato de poder divulgar o que aprendeu na prática, ou seja, por meio da fala e da escrita e — acrescento — em situações de produção, não somente pela reprodução de estruturas gramaticais em exercícios mecânicos de repetição ou de completar lacunas. Ele diz que a língua inglesa (LI) “[...] *é um dos idiomas mais falados no mundo*”; isso me permite inferir que o participante reconhece a importância de saber comunicar na referida língua, pois, como vimos, saber uma LE representa uma oportunidade de “subir na vida” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 65), isto é, “abre portas para oportunidades educacionais e profissionais” (CELANI, 2008 p. 421). Quanto ao participante Henrique, ele afirma que o fato de substituir prova por “*trabalhos de pesquisa*” é positivo para aprendizagem, pois “[...] *pesquisando todos aprendem mais*”. Isso me leva a dizer que ele se mostra favorável a se deslocar da condição de passivo-reprodutor para ativo-construtor do próprio conhecimento se engajando em práticas de pesquisa.

Durante a apresentação da proposta de trabalho, os aprendizes foram orientados sobre como as atividades seriam disponibilizadas e entregues à professora-pesquisadora para análise e correção. Dito de outro modo, a apostila da SD seria disponibilizada digitalmente, através do *e-mail* da turma — criado por eles e não restrita à disciplina Inglês Instrumental, e do grupo vinculado à disciplina de LI criado no *website* [www.facebook.com](http://www.facebook.com) por mim para fins pedagógicos. Os aprendizes deviam fazer o *download* da apostila contendo a SD e trazê-la para as aulas, impressa ou digital. Por essa razão, era permitido durante a realização das atividades o uso de recursos como *notebooks*, *tablets* e telefones celulares, dentre outros. Tal postura permite-me caminhar ao lado de Rojo (2012, p. 27), pois “[...] em vez de proibir o celular em sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia”; em outras palavras, posso utilizar os recursos digitais com fins pedagógicos, o que em meu entendimento dialoga com a proposta da pesquisa aqui descrita.

Adiante, após a apresentação da proposta do trabalho, solicitei que os aprendizes providenciassem um caderno (ANEXO 1) — o diário de bordo (BARBIER, 2007, p. 135) — onde deviam escrever e descrever assuntos relativos às aulas de inglês instrumental e apresentar críticas e sugestões sobre a maneira como as aulas/atividades estavam sendo conduzidas. Para ilustrar, o quadro a seguir apresenta dados coletados pelo diário de bordo os quais julguei interessantes serem discutidos nesta seção.

**QUADRO 5**  
**Dados coletados através do diário de bordo**

PARTICIPANTE	RELATO
Gabriel	<i>Este novo método de ensino apresentado pela professora Sheilla tem sido de grande agrado para mim, pois além de entreter e descontrair mais os alunos, é interessante e chamativo. A atividade de listening, o profile, o portfólio, entre muitos outros, tem contribuído bastante para o meu aprendizado e interesse pelas aulas de inglês instrumental. Espero que as aulas continuem com esta mesma metodologia e rendimento e que a apresentação do vídeo no final do semestre não seja somente um trabalho qualquer, e sim que envolva a participação e traga mais informação aos alunos.</i>
Lara	<i>Muito bom, pois ela está nos proporcionando uma forma melhor de aprender.</i>
Carlos	<i>A nova metodologia usada [...] esta sendo muito melhor. Os alunos por virem de escolas diferentes eles tem aprendizado diferentes sobre o inglês.</i>
Matheus	<i>Particularmente estou gostando da metodologia de ensino adotada pela professora Sheilla, pois traz para nosso dia-a-dia, de estudante, uma oportunidade nova e diferente das tradicionais para se aprender a língua inglesa.</i>
Henrique	<i>Com atividades de listen e cada um produzir o seu conteúdo e depois falar o que produziu aprendemos mais também, pois aprendemos falar e nos comunicar melhor.</i>
Guilherme	<i>O novo método de ensino nas aulas de Inglês Instrumental tem me agradado quanto ao modo de organização das aulas, atividades realizadas.</i>
Patrícia	<i>A nova metodologia que esta sendo utilizada pela professora de Língua Inglesa Sheilla é melhor [...]. Os alunos apresentavam enorme dificuldade devido a enorme diferença de suas origens, somos alunos que viemos de escolas diferentes com qualidade de ensino da língua com grande diferença entre os profissionais da área. Muitos alunos não tiveram oportunidade de realizarem um curso de Língua Inglesa, até mesmo pela condição financeira dos alunos e a disponibilidade de alguns. [...] Particularmente, estou compreendendo com maior facilidade as matérias, realizo as atividades, compreendendo o que a professora está nos dizendo, ao ouvir algumas músicas já reconheço algumas palavras e consigo repetir o que Sheilla diz em sala de aula. Eu estou me interessando mais pela matéria e estou obtendo resultados melhores [...].</i>

Com base nesses relatos, percebi que os aprendizes se apresentaram favoráveis à proposta pedagógica elaborada a partir de SD. Eles a classificaram como uma nova proposta, diferente das tradicionais, o que foi possível perceber pelos dizeres a seguir: “*este novo método de ensino*” — Gabriel; “*nova metodologia usada*” — Carlos; “*uma oportunidade nova e diferente das tradicionais para se aprender a língua inglesa*” — Matheus; “*O novo método de ensino nas aulas de Inglês Instrumental*” — Guilherme; “*Particularmente, estou compreendendo com maior facilidade as matérias, realizo as atividades, compreendendo o que a professora está nos dizendo, ao ouvir algumas músicas já reconheço algumas palavras e consigo repetir o que Sheilla diz em sala de aula*” — Patrícia.

Também observei a presença da palavra novo/a, o que leva a pensar no fato de os aprendizes não terem sido expostos a essa proposta pedagógica antes. Para comprovar minha percepção, recorro ao relato de Matheus: “[...] *uma oportunidade nova e diferente das tradicionais para se aprender a língua inglesa*”. Nesse momento, confirmo que houve uma percepção do participante quanto à mudança na abordagem empregada; ele reconhece que

essa “nova” abordagem é diferente das tradicionais. A meu ver, a palavra tradicional usada por ele se refere ao ensino fundamentado nos aspectos estruturais/gramaticais da língua.

No caso de Patrícia, no momento em que a participante afirma estar compreendendo com mais facilidade as matérias, entendendo melhor o que a professora diz, além de ser possível transferir conhecimentos adquiridos em sala de aula para o mundo externo, por exemplo, ela afirma reconhecer vocabulário em letras de música. Com base nisso, arrisco a dizer que, embora timidamente, o relato de Patrícia dialoga com Brasil (2012, p. 2): há “[...] indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem”, permitindo uma associação entre a educação e a prática social.

Todavia, sabemos que em uma sala de aula nem todos aprendem da mesma maneira nem se apresentam satisfeitos com a cultura de ensinar dos professores. Nesse sentido, julguei pontual apresentar a resposta de Saulo coletada com o apoio do questionário 2 (APÊNDICE E) a esta pergunta: “Qual sua opinião sobre o uso da Língua Inglesa durante as aulas, ou seja, a professora falar Inglês durante as aulas? Comente sua resposta” (ver QUADRO 6 abaixo). Uma primeira leitura causou em mim — professora-pesquisadora — uma estranheza, principalmente porque a resposta se destacou negativamente entre os demais. Porém, mais adiante, ante a esta pergunta “Você gostaria que os temas abordados durante as aulas de Inglês Instrumental fossem relacionados... ( ) somente a sua área de atuação ( ) relacionados a assuntos diversos/gerais. Comente sua resposta e apresente sugestões de temas para o próximo semestre (próxima turma)”, ao escolher a primeira opção — abordar somente assuntos da área técnica —, ele se refere ao mito de que inglês instrumental é inglês técnico (RAMOS, 2005, p. 117); por sinal, mito que já está sendo ressignificado nacionalmente. Como comentário e sugestão, o participante diz que a professora deveria mostrar “[...] ferramentas que utilizamos em nossas áreas, em inglês, vídeos de técnicos dialogando em inglês, regras e normas da língua também”.

QUADRO 6  
Dados coletados através do Questionário final

PARTICIPANTE	RELATO
Saulo	<i>Eu axo que a professora não passou a Língua Inglesa corretamente, pelo fato de ter tido outras experiências com professoras, que passaram o conteúdo de forma mais proveitosa, que ensinaram melhor.</i>

Dadas essas respostas, inferi que o aprendiz tem uma cultura de aprender fundamentada em práticas estruturalistas, pois menciona o desejo de aprender “[...] *normas e regras da língua também*”. Percebi ainda que o participante deseja que sejam trabalhados diálogos e vídeos na área de atuação — nesse caso, eletrônica. Saliento que a sugestão dele poderá ser atendida em outra oportunidade, desde que o trabalho não se limite somente ao treino de habilidades de leitura, isto é, desde que busque proporcionar situações de aprendizagem que levem os aprendizes na direção dos novos e múltiplos letramentos, em particular o letramento crítico e o digital.

Alinhando as reflexões anteriores ao que é apresentado nas OCNEM/LE (BRASIL, 2006, p. 89), constatei que há um mal-entendido sobre os objetivos do ensino de inglês na escola regular:

[...] há uma falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas em escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas. Trata-se de instituições com finalidades diferenciadas. Observa a falta de clareza quando a escolar regular tende a concentrar-se no ensino apenas linguístico ou instrumental da Língua Estrangeira (desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais). Esse foco retrata uma concepção de educação que concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar (no caso, um idioma, como se esse pudesse ser aprendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) do que nos aprendizes e na formação desses.

Diante do que foi discutido nesta seção, apresento minhas reflexões de professora-pesquisadora retomando a concepção de que quebrar paradigma não é tarefa fácil, pois temos de enfrentar resistência de aprendizes e terceiros, os quais algumas vezes carregam a crença de que não é possível aprender e ensinar uma LE na escola regular, em especial a pública, sobretudo no que se refere ao uso da compreensão e produção oral.

É o que podemos constatar ao retomarmos os relatos dos participantes Gabriel, Carlos e Patrícia (QUADRO 5). Para Carlos e Patrícia, o fato de virem de escolas diferentes interfere na qualidade da aprendizagem. Patrícia também faz alusão à competência docente quando afirma haver diferenças entre os profissionais da área, além de carregar com ela a crença de que é preciso frequentar cursos de idiomas fora da escola a fim de aprender uma LE. Para complementar, Gabriel diz esperar que a metodologia utilizada pela professora-pesquisadora produza aprendizagem, isto é, como diz Almeida Filho (2010, p. 42) — vá além de atribuir “[...] notas e boletins que pouco ou nada expressam a real habilidade de usar a LE para algum fim comunicativo relevante”; que — acrescento — seja capaz de permitir aos aprendizes produzirem a LI de maneira crítica e reflexiva levando-os a agir por meio dela ao escrever e falar algo significativo em inglês.

Ante essas constatações, espera-se dos professores um fazer diferente, mas sabemos que nem todos estão dispostos a ousar — em alguns casos, não foram formados para assim fazer: falta-lhes o conhecimento explícito, formalizado (ALMEIDA FILHO, 1997). Alguns atuam como aprenderam a atuar: cabe retomar, esquecendo que o “[...] ensino de língua estrangeira deve se renovar continuamente para levar à consecução de objetivos e metas” (MICCOLI, 2011, p. 181). Mais que isso — cabe reafirmar —, nesse processo de quebra de paradigma é necessário enfrentar crenças de aprendizes e terceiros: em algumas realidades, estes se revelam inseguros para receber o diferente, a “*nova metodologia*” — como disseram alguns participantes.

Além disso, existem variáveis intrínsecas e extrínsecas (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 17) que interferem no processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Com efeito, para Miccoli (2011, p. 181), as emoções fazem parte desse processo; diz ela: “[...] toda comunicação em sala de aula é colorida por emoções: compreender e ser compreendido, vencer a inibição e o medo do ridículo, lidar com a frustração de não ser compreendido, sentir o próprio progresso ao escrever e falar algo significativo em inglês”. Nesse sentido, o sucesso depende não só da maneira como o professor conduz o processo e administra as variáveis intrínsecas e extrínsecas presentes dentro da sala de aula, mas também da quantidade de esforço — tanto dos professores quanto dos aprendizes — que se dispõe a agregar ao processo. Cabem aqui as palavras de Miccoli (2011, p. 199): “[...] nessas condições, superar os desafios exige convicção, persistência, conhecimento e disponibilidade para começar de novo a cada tropeço”. A seguir, situo este trabalho dentro dos procedimentos sugeridos por Dolz et al. (2004) para desenvolver uma SD.

## 4.2 Desenvolvimento das atividades e análise dos dados

Analiso os procedimentos que segui para implementar o curso apoiada na sugestão da SD sugerida por Dolz et al. (2004). Na “apresentação da situação”, explico como o gênero foi apresentado e como desenvolvemos as práticas de leitura. Quanto à “primeira produção”, falo da atividade de produção escrita com base no gênero biografia, elaborada com recursos multimodais e uma visão contemporânea de leitura. No Módulo I, discuto as atividades

propostas com base no letramento crítico (gênero letra de música) e no digital (publicação de comentário no *blog*). No Módulo II, descrevo como foram organizados os critérios para elaborar a “produção final”. Para finalizar esta seção, refiro-me aos objetivos que nortearam a proposta de elaboração do seminário/vídeo biográfico.

#### 4.2.1 Apresentação da situação

Na pesquisa aqui relatada, 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. Saliento que em dado momento pretendi desenvolver um trabalho interdisciplinar, para isso enviei uma carta-convite via *e-mail* aos demais professores explicando, sucintamente, o projeto e convidando-os a participar, trabalhando em suas disciplinas assuntos que tivessem ligação com o tema proposto. Diante da resposta positiva do professor de Biologia e da professora Português, decidimos que um trabalharia a pedagogia do cuidado e outra, a autobiografia. Para finalizar, faríamos um momento de culminância com o lançamento do livro biográfico contendo os textos autobiográficos produzidos pelos aprendizes em língua materna (LM). Por razões alheias a nossa vontade, não foi possível concluir a ideia inicial de trabalhar de maneira interdisciplinar.

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?”.<sup>8</sup> Depois do *warm-up*, foram convidados a realizar a atividade de leitura do texto biográfico “The Dalai Lama”, retirado de <[http://famouspeoplelessons.com/d/dalai\\_lama.pdf](http://famouspeoplelessons.com/d/dalai_lama.pdf)> para que pudessem conhecer ou ampliar os conhecimentos já adquiridos sobre a vida do líder religioso. Como alguns não possuíam o material, o texto foi projetado pelo *datashow* para que todos pudessem realizar a atividade proposta. Outro recurso empregado para disponibilizar a SD foi o *bluetooth*: alguns

---

<sup>8</sup> 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?.

aprendizes já haviam feito a descarga do arquivo no telefone celular, logo foi possível compartilhar com os demais colegas, desde que possuíssem o aparelho de telefone compatível. Entendo essa atitude como positiva para dialogar com a proposta deste trabalho no que se relaciona com os novos letramentos.

Quanto às práticas de leitura, vale ressaltar que os aprendizes foram orientados a evitar tradução literal do texto, isto é, que interagissem com o escrito recorrendo às experiências anteriores sobre o assunto e reposicionando os saberes já assimilados. Para isso, foram conscientizados 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; em outros termos, os aprendizes foram orientados a “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 quais: “skimming”, “scanning” já estudadas anteriormente. Com isso, esperei que estabelecessem um diálogo com o texto e atribuíssem significados à mensagem escrita, isto é, que estudassem o texto.

Na aula seguinte, falamos sobre a leitura, e foi possível perceber que os aprendizes demonstraram compreender aspectos da vida do líder religioso. Reitero o fato de que durante as discussões os aspectos gramaticais não foram abordados de maneira sistematizada; mas foram mencionados e explicados conforme a necessidade e as dúvidas. Por exemplo, foi necessário explicar como se pronunciam as datas em inglês, como se usam 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. Todavia, embora essas questões tenham sido abordadas e discutidas incansavelmente, ainda foi possível detectar o uso inadequado nas produções realizadas (esse assunto não é discutido neste trabalho porque a correção não representa o objetivo maior nesta proposta).

Logo após, iniciamos uma discussão sobre o gênero biografia e suas características discursivas e linguístico-discursivas. Falamos também sobre as questões legais que implicam à publicação de uma biografia, por coincidência era uma questão que estava sendo abordada pela mídia. Nesse momento, houve uma sistematização e apresentação das características do gênero. Antes de direcionar as discussões para os dados pertinentes a esta seção, penso ser importante retomar uma característica importante da pesquisa-ação (P-A): ser uma reflexão após uma ação. Ao explicar as dúvidas e os tópicos gramaticais de maneira não sistematizada,

ainda que usando o quadro para esclarecê-las, percebi uma dificuldade entre os aprendizes em anotar e fazer os procedimentos significativamente quanto ao que lhes era apresentado. Ficou claro que, assim como a leitura e escrita podem ser ensinadas através de atividades que proponham a prática, faz-se necessário orientá-los sobre como registrar de forma relevante e não obrigatória as discussões surgidas em sala de aula, seja na modalidade oral ou escrita. Essa prática, em meu entendimento, proporcionaria a possibilidade de produzir uma variedade de gêneros como esquema, relatório, tabelas, listas, resumos e outros, os quais nem sempre estão presentes durante as aulas; quando o estão em certas situações, são produzidos com objetivos avaliativos.

Se em minha concepção de professora-pesquisadora a prática de anotar se configurava como clara e comum no contexto de sala de aula, percebi, porém, que em alguns momentos os aprendizes escreveram em excesso e, em outros, deixaram de escrever; além disso, mostraram-se confusos quanto ao conteúdo que precisa ser anotado ou descartado quando se deparam com aulas expositivas. Assim, foi possível inferir das reflexões sobre as atitudes deles uma dependência do docente quanto a copiar somente o que é exigido: o que de alguma maneira — às vezes até ameaçadora — “vai cair na prova”. Essa situação marca as relações de poder no contexto escolar.

Contudo, o desafio consiste em um trabalho de conscientização das práticas de cópia dentro do contexto de sala de aula. Souza et al. (2012, p. 71) afirmam que a atividade de cópia exatamente como apresentada pelo professor em suas transparências (ou, acrescento, no *software* Power Point ou no quadro) remete

[...] à tradição escolar da cópia sistemática, de tudo o que é exposto, geralmente com fins de memorização e retenção de conteúdos. Aponta também para um modelo de ensino em que a “palavra de verdade” é a do professor, que deve ser “repetida de cor” sem qualquer alteração. Por isso, há um receio de modificar as palavras do “mestre”.

Baseada no que foi exposto, valorizo o potencial positivo que as práticas de anotação conscientes promovem dentro do processo de ensino-aprendizagem cujo foco não é a gramática sistematizada e cujas aulas propõem uma interação dos interlocutores. Saliento que durante as aulas podem surgir dúvidas que os professores não previram, daí a necessidade de explicação que leva a aula e o “planejamento” para outra direção. Para finalizar, afirmo a importância de conscientizar os aprendizes quanto à necessidade de anotar informações novas e recorrer a elas depois. A seguir, apresento os dados coletados pelo diário de bordo, que se referem à maneira como as práticas de leitura foram propostas.

**QUADRO 7**  
**Dados coletados através 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. E 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>

Esses dados revelam um consenso entre os participantes: 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 me conduz às OCNEM/LE (2006): as práticas pedagógicas disciplinares precisam se adequar às necessidade atuais da sociedade, atuando como meios que promovam a formação do indivíduos, incluindo “[...] o desenvolvimento da consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo”. A meu ver, essa concepção pode ser percebida quando o participante diz que “[...] 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 afirma ter utilizado a ferramenta <http://translate.google.com.br> para realização da atividade de leitura, porém salienta que foi revisando o que estava errado. Em meu entendimento, isso não configura uma prática inadequada, pois o aprendiz precisa encontrar caminhos próprios para realizar as atividades propostas, e o uso de ferramentas digitais, desde que consciente, não deve ser proibido. Ele diz que é “[...] 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, atitude que me remete a Bazerman (2011, p. 24) quanto aos aprendizes serem convidados a fazer parte dos nossos mundos de professores, ou seja, trabalhar o tema escolhido pela professora e, depois, ingressar em territórios de aprendizagem familiares e interessante a eles; o que foi comprovado quando o grupo apresentou a biografia do líder sul-africano na produção final.

Quanto à participante Sabrina, ela afirma ter aprendido além das estruturas linguístico-discursivas com a realização da leitura. Nas palavras dela, “[...] *não conhecia nada sobre o Dalai Lama*”; e com o trabalho foi possível perceber o “[...] *grande homem que ele é*”. A partir daí, Sabrina entendeu o porquê de o líder receber prêmios importantes, como o Nobel da Paz, conforme relata o texto.

Para concluir esta seção, destaco o relato de Letícia. Segundo essa participante, foi possível aprender muito sobre o líder religioso, e o fato de ter sido “*tudo em inglês*” foi mais interessante ainda. Nesse momento, a aprendiz se percebe capaz de se apropriar 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. Essas constatações se coadunam com Almeida Filho (2010, p. 68): “[...] a língua estrangeira vai se desestrangeirizando”; isto é, tornando-se próxima, familiar. No momento em que a participante diz “[...] *às vezes acho que não irei dar conta*” — aspectos da autoestima —, essa fala permite inferir que ela se sente incapaz, inferior. Nesse sentido, cabe retomar Rajagopalan (2003, p. 68): “[...] a língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes”. Portanto, algo de difícil alcance, inalcançável até. Na sequência, para finalizar essa etapa do processo, houve a solicitação da primeira produção, explicada a seguir.

#### 4.2.2 Primeira produção

Dentro desta proposta, a primeira produção consistiu na elaboração de um pôster biográfico sobre o líder Dalai Lama, conforme esta 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” (traduzindo: 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 entre 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).

É importante esclarecer que em uma primeira proposta (turma de Eletrônica integrada e Informática concomitante) não foi exigido, obrigatoriamente, que os aprendizes utilizassem ferramentas digitais para realização da atividade; o pôster poderia ser feito de papel, cartolina, desde que retratasse 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. Saliento que tais produções não serão analisadas neste trabalho. A partir de então, por se tratar de uma P-A, foi possível refletir e alterar a proposta para as turmas seguintes. A proposta de produção de um pôster biográfico sobre o líder Dalai Lama foi replanejada para oportunizar ao aprendiz o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita ancoradas em uma “comunicação tecnologizada” (MONTE MÓR, 2010, p. 471), ou seja, focando na produção de textos construídos em ambiente digital e explorando recursos presentes nesse meio para a produção da multimodalidade.

Cabe ressaltar que para produção do pôster foi sugerida a utilização da ferramenta disponível na internet no <<http://www.glogster.com/>>, porém alguns grupos alegaram dificuldades em acessá-la e manuseá-la. Nesse sentido, houve um momento em sala para os aprendizes compartilharem suas dúvidas com colegas a fim de buscar soluções de forma colaborativa. Com isso, foram apresentadas outras possibilidades e sugestões de ferramentas que poderiam ser utilizada para realização da atividade proposta, por exemplo, os *softwares* Word, Power Point e PhotoScape — este último sugerido por Danilo via *e-mail* (QUADRO 8).

## QUADRO 8

### Dados coletados através de fonte pessoal — *e-mail*

PARTICIPANTE	RELATO
Danilo	<i>Boa noite, Professora Sheilla aqui é o aluno Danilo da turma [...]. Vem por meio deste lhe falar que além daquele poster que eu te mandei que é meu, da [...] e da [...], eu fiz outro no programa PhotoScape eu achei que ficou bom. Estou mandando em anexo para saber sua opinião. Se quiser vale como uma dica de fazer os poster's sem usar o Glogster. Abraço. Att, Danilo</i>

Julguei ser importante trazer o *e-mail* do participante para a discussão porque materializa as concepções discutidas por Xavier (2005) referentes ao reposicionamento do professor no processo de construção do conhecimento. Na proposta do autor, professores e aprendizes passam a trabalhar de maneira colaborativa, logo o professor é visto como aquele que sugere, e não somente como detentor do saber; a partir daí, não mais é o chefe autoritário que ordena (XAVIER, 2005): passa a ser o motivador da aprendizagem pela descoberta e pelo compartilhamento de outras possibilidades de construção do saber. Além disso, a atitude de Danilo representa uma concepção de agência (BAZERMAN, 2011, p. 13), uma vez que, ao compartilharmos nossos pensamentos por meio de um gênero escrito, estamos atuando como agentes; nessa visão, “[...] nossos textos são atos de nossa vontade, motivados pelos nossos desejos e intenções”. Pontuo ainda que em língua materna ele teve a intenção de colaborar com os colegas, além de buscar informar a professora-pesquisadora sobre outras possibilidades que favorecem à construção do conhecimento.

Na sequência, passo a discutir a apresentação da primeira produção. Em data combinada, a atividade deveria ser disponibilizada no grupo do facebook ou enviada para o *e-mail* da professora-pesquisadora, além de ser apresentada para os demais colegas de turma. Dessa forma, no dia da apresentação, os componentes do grupo deveriam explicar de que maneira a primeira produção contribuiu para a aprendizagem e ampliação dos 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 das capacidades linguístico-discursivas.

Durante a apresentação realizada pelos aprendizes, dúvidas surgidas no *warm-up* relacionadas com a vida do líder Dalai Lama foram esclarecidas, a saber: as mudanças referentes à troca de nome, motivos que o levaram a sair de sua cidade de origem e outras. Observei que os aprendizes se mostraram interessados na vida do líder e ficaram surpresos em

saber que desde muito cedo Dalai Lama já militava por questões sociais e religiosas. Com base nas apresentações, verifiquei a existência de um trabalho de pesquisa sobre o assunto, assim como o uso de recursos e ferramentas tecnológicas diversificadas. A ausência de trabalhos iguais permite deduzir que, possivelmente, não houve cópia de colegas, prática comum em alguns tipos de atividades.

O Questionário 1 (APÊNDICE D) foi aplicado aos participantes com o objetivo de gerar informações complementares acerca da percepção deles quanto à realização da primeira produção — “Pôster: biografia do The Dalai Lama”. Reitero que, devido à quantidade de dados gerados e ao espaço disponível para analisá-los, foi necessário escolher as informações que considerei pontuais para a discussão aqui proposta; mas há quem diga, como Bogdan e Biklen (1998, p. 158), que essas “[...] escolhas são difíceis, sendo que tudo é interessante e o mundo o qual você estuda parece sem fronteiras”. Todavia, foi necessário decidir. Assim, selecionei 5 (cinco) respostas a partir do questionário 1 que serão analisadas a seguir.

#### QUADRO 9 Dados coletados através do Questionário 1

QUESTÃO 1	
Em sua opinião a realização da atividade: “ <b>PÔSTER SOBRE A BIOGRAFIA DO DALAI LAMA</b> ” 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>

Com base nessas respostas, percebi outro consenso entre os participantes: a atividade contribuiu para a ampliação dos conhecimentos além das estruturas gramaticais. Para 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, o que permite pensar que a pesquisa foi realizada em inglês. Débora aborda a questão do lúdico: a LI foi introduzida de maneira descontraída e prazerosa. Constatei, também, o uso da LI sob a perspectiva da agência através das palavras “pesquisa/pesquisar” apresentadas nas respostas de Ronan, Robson, Adriano.

Ainda que a atividade proposta 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 (2012b, 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 se refere à tarefa de leitura puramente para realização de um teste formal desvinculando o ensino da língua de seu caráter social.

A fim de analisar em que medida atividades que envolvam o uso de novas tecnologias são elementos norteadores da aprendizagem de inglês, passo a discutir os dados coletados através do Questionário 1 (APÊNDICE D) e apresentados no Quadro 10, a seguir.

**QUADRO 10**  
Dados coletados através do Questionário 1

QUESTÃO 4	
Você preferiria realizar a atividade “Pôster do DALAI LAMA” de maneira tradicional, isto é, confeccionado cartazes, ou como foi proposto por meio de tecnologias digitais? Justifique sua resposta apresentando argumentos que suportem sua ideia.	
Adriana	<i>Novas tecnologias pois e mais pratico e ainda ajuda a desenvolver os conhecimentos de TI</i>
Reginaldo	<i>Não, pois é muito prejudicial para o ambiente utiliza papel.</i>
Gil	<i>Das duas maneiras, pois às vezes temos dificuldade pelo meio tecnológico.</i>
Alex	<i>Da maneira tradicional, encontramos dificuldade com tecnologias digitais.</i>
Alessandra	<i>Como foi proposto, pois precisamos aprender a lidar com dificuldades não podemos ficar acomodados.</i>

As respostas me surpreenderam, pois mostraram que, embora estejamos em um contexto de ensino técnico tecnológico houve participantes que demonstraram preferências por realizar a produção através dos meios tradicionais, alegando a não familiaridade com os recursos digitais. Noutros termos, embora concebamos o fato de os aprendizes serem da era digital — “nativos digitais” —, nesse contexto específico ainda se pode perceber lacunas e resistência ao uso das novas tecnologias dadas a falta de conhecimento e as dificuldades impostas por elas.

Nesse sentido, reforço a necessidade de inserir nas práticas pedagógicas o uso de recursos digitais a fim de proporcionar ao aprendiz um avanço na direção de um maior letramento digital. Cabe lembrar os pesquisadores do Grupo de Nova Londres quanto ao fato de que, para eles, nossos alunos já vivem quase há quase 15 anos em meio às “[...] novas ferramentas de comunicação e à informação e de agência social, acarretando novos

letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” (ROJO, 2012, p. 12). Nesse sentido, com base nos dados referentes ao contexto em que a pesquisa foi realizada, parece ainda haver uma lacuna.

Ante a diversidade de dados, destaco a opinião de Reginaldo, pois o participante apoia sua preferência pelos meios digitais relacionando-a com o meio ambiente. Para ele, a opção por trabalhos digitais resulta em uma preservação do meio ambiente. Alessandra se apresenta disposta a aprender e sair da condição de passiva; é o que deduzi através dessa fala: “[...] *não podemos ficar acomodados*”. Ela reconhece a necessidade de enfrentar os desafios impostos pelo uso das tecnologias em contextos escolares. Na sequência, passo a detalhar as atividades propostas nos módulos da pesquisa.

#### 4.2.3 *Módulo I*

Neste estudo, cabe reiterar, apoiei-me em uma visão interacionista sociodiscursiva de língua/linguagem, tendo como foco a língua como agência, em acréscimo a uma concepção de texto como materializado socialmente em forma de gêneros textuais para, então, propor a atividade com a letra de música. Nessa perspectiva, no Módulo I foi trabalhada a letra da música “Heal the world”, escrita por Martin Paich e Michael Jackson e interpretada por este. O objetivo foi desenvolver o letramento digital e crítico nos aprendizes, levando-os a refletir sobre as situações de guerra presentes no contexto local em que se inserem e a pensar em como podemos contribuir para construir uma realidade local melhor para todos nós. A canção foi escolhida, a meu ver, porque ia ao encontro das discussões propostas em sala de aula sobre o líder Dalai Lama.

Penso que o trabalho com o gênero letra de música deve proporcionar uma aprendizagem além da compreensão oral, isto é, constituir um instrumento favorável de reflexão e ensino através da língua, pois representa um dos gêneros preferidos dos aprendizes, sendo reproduzido por eles em todo momento. Numa perspectiva crítica, o trabalho com letra de música cria um momento no qual poderão se posicionar diante do gênero, pensando de que maneira a mensagem silenciada está sendo construída através do gênero.

Primeiramente, foi realizada uma apresentação em Power Point em que expliquei características do gênero letra de música, tais quais: expressa sentimentos e pensamentos pessoais, uso da linguagem informal, as palavras são organizadas em linhas chamadas de versos, esses organizado em estrofes, presença de rimas e aliterações, falamos sobre a organização – layout do texto dentre outras características. Em seguida, foi apresentado um vídeo com a letra de “Heal the world” retirado de <<http://www.youtube.com/watch?v=BWf-eARnf6U>>. A partir daí, os aprendizes deveriam ouvir a música e completar cinco blocos diferentes de tarefas:<sup>9</sup> 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 eles se demonstraram apreensivos, por isso foi necessário um trabalho de conscientização e controle da ansiedade a fim de descobrirmos 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. Depois foi proposta uma atividade escrita de compreensão textual ancorada nos conceitos pertinentes ao letramento crítico (essa atividade está analisada no item 4.3.2). 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.

**QUADRO 11**  
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>

<sup>9</sup> Atividade retirada de: <[http://www.eslprintables.com/worksheets\\_with\\_songs/michael\\_jackson/heal\\_the\\_world\\_michael\\_jackson/HEAL\\_THE\\_WORLD\\_207241/#thetop](http://www.eslprintables.com/worksheets_with_songs/michael_jackson/heal_the_world_michael_jackson/HEAL_THE_WORLD_207241/#thetop)> Acesso em: 10 fev. 2013.

Em um primeiro momento, essas passagens do DI 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*”. Essas justificativas me permitem deduzir que 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 acontecer: 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 (2012b, 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 do exposto e apoiada nos dados coletados, confirmo a relevância da inserção de atividades de compreensão oral (*listening*) no contexto escolar concomitantemente com as atividades de leitura, conforme já discutimos aqui. A seguir, para finalizar, foi proposto aos aprendizes que realizassem uma publicação no *blog* na modalidade escrita, em forma de comentário, respondendo à seguinte pergunta: “What can you do to make a better World for us?”.<sup>10</sup> Os resultados serão apresentados e discutidos na seção 4.3.3 deste trabalho.

#### 4.2.4 *Módulo II*

O Módulo II foi marcado pela explicação detalhada e pela construção dos procedimentos necessários à elaboração da produção final. Os aprendizes deveriam

---

<sup>10</sup> Tradução: o que você pode fazer para tornar o mundo melhor para você e para mim?

escolher uma pessoa famosa ou que tivesse relevância para o grupo para construir um texto biográfico oral e escrito sobre ela, observando as características do gênero estudadas e discutidas nas aulas. Podiam usar ferramentas digitais como Power Point, Movie Maker e outras para produzir a apresentação, mas esta devia ser elaborada em inglês nas modalidades oral e escrita. Não era obrigatória a produção de um vídeo, porém, caso o grupo decidisse por não produzi-lo, na data combinada todos os componentes tinham de fazer a apresentação oral para a classe. Cabe salientar que, à luz de Souza et al. (2012, p. 95), classifico a apresentação da produção final como gênero escolar seminário: “[...] uma fala pública com base em textos escritos, na qual há, de certa maneira, uma inversão de papéis, e um acúmulo de funções para o estudante”. Para as autoras, o seminário é produzido em equipe e apresentado a um grupo-classe no qual se expõem os resultados de uma pesquisa sobre um tema relativo ao currículo escolar.

No que se refere aos procedimentos para elaboração da produção final, tiveram como base a sugestão de Dolz et al. (2004). Projetei na tela os critérios que deveriam ser considerados para elaborá-la, visível no Apêndice C, que traz os critérios construídos com os aprendizes do curso de Eletrônica por ter sido a turma com que iniciei o desenvolvimento deste projeto. Cada item foi discutido com a turma. Também foram convidados a refletir e apresentar aspectos específicos a ser observados para elaborar a produção final. Em seguida, os grupos se organizaram e houve uma discussão sobre quem seria a pessoa a ser biografada.

Saliento que neste momento os aprendizes-autores foram orientados a pensar sobre as capacidades que deveriam ser desenvolvidas na produção do vídeo/seminário. Tais capacidades, no meu pensar, constituem um norte para eles durante a produção. Pode-se dizer que se trata de um momento de troca de papéis: hora de o aprendiz se colocar na posição de autor e hora de receptor objetivando adequar a produção ao contexto e à audiência. A meu ver, é o momento de os aprendizes se posicionarem com receptores de sua produção, isto é, de serem capazes de fazer adequação do registro linguístico, dos conteúdos necessários, dos aspectos multimodais e, sobretudo, da qualidade do produto final para que a mensagem produza sentido. Finalizo esta seção com o relato da participante Sabrina “[...] *particularmente gostei dos eixos de organização do vídeo. Ficou justa e bem organizada*”. Em seguida, passo a explicar os procedimentos utilizados para produção final.

#### 4.2.5 *Produção final*

Conforme as OCNEM/LE (BRASIL, 2006, p. 87), a proposta de ensino de idiomas estrangeiros para o nível médio não deve se restringir ao mundo do trabalho, mas não precisa negligenciá-lo, pois “[...] muitos dos alunos que concluem esse nível de escolaridade saem em busca de trabalho”. Assim, o documento apresenta como novidade ao ensino de LE a inserção da compreensão oral nas práticas pedagógicas: “[...] o conhecimento básico de comunicação oral em Línguas Estrangeiras consta entre os requisitos para a seleção ao trabalho”, o que ratifica a proposta aqui apresentada.

Entendo as dificuldades da prática da oralidade em turmas superlotadas, como as quais nos deparamos nos contextos em que estamos inseridos; porém penso não ser coerente privar os aprendizes de se envolverem em situações de aprendizagem que os levem a interagir com a LI na modalidade oral. Pontuo as limitações, sobretudo, no campo da indisciplina gerada e do desgaste do professor, causados quando ele se propõe a desenvolver capacidades orais e de letramento crítico no contexto escolar. Diante disso, vi na proposta de elaboração de um seminário/vídeo biográfico a possibilidade de amenizar tais situações sem deixar de abordar a compreensão oral, além de estabelecer uma relação com o uso das novas tecnologias. No meu entendimento, essa produção colocaria os aprendizes em uma situação de aprendizagem que proporcionaria a produção da LI nas modalidades oral e escrita, permitindo uma percepção da materialização ou não da aprendizagem do gênero estudado.

Schneuwly (2004, p.112) reforça que “[...] a escola deve preparar os alunos para dominar a comunicação oral”. Mas com base em um estudo desenvolvido por De Pietro e Wirthner (1996), Schneuwly (2004, p. 112) discute o apontamento dos professores de que a “[...] especificidade do oral é não ser ensinável”. Para ele, não há “o oral”, mas “os orais”: de um lado, o oral que o aluno exprime espontaneamente, para o qual não existe escrita; do outro, aquele do cotidiano através do qual se comunicam professores e aprendizes em aulas diversas, e nenhum é suscetível de se tornar objeto de ensino. Sendo assim,

[...] 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).

Nessa perspectiva situo a produção do seminário/vídeo biográfico: oralização de um escrito.

Dito isso, durante o período de desenvolvimento da SD, todas as atividades convergiam para a produção do trabalho final. Houve momentos de discussão e trabalho em grupo objetivando que os aprendizes elaborassem o roteiro de produção do vídeo, cada qual ficou livre para fazer da maneira que julgasse mais confortável. Cabe frisar aqui a ênfase do trabalho: no processo de produção, e não no produto; e a valorização das atitudes dos aprendizes em detrimento da aptidão e habilidades linguísticas (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 129).

Convém citar algumas atitudes pontuais. Durante o processo de elaboração dos vídeos, os aprendizes recorriam a mim — professora-pesquisadora — para auxiliá-los na pronúncia. Em especial, um aprendiz<sup>11</sup> pediu para que eu reproduzisse as falas nas quais ele apresentava dúvidas e as gravou no celular para que fosse possível “*treinar em casa*” (DI) — como ele disse. Outra atitude foi a do grupo que decidiu escrever sobre esta professora-pesquisadora. Recorreram a *websites* como facebook e solicitaram de parentes e amigos dados relevantes sobre minha infância; informações acadêmicas foram coletadas no currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/>>; além de se dirigirem a colegas de trabalho mais próximos a mim para coletar informações relevantes. Na produção do vídeo, por não possuírem fotografias e imagens relacionadas com à minha infância, elaboraram e filmaram cenas que representassem tal momento, conforme relatado através do diário de bordo.

Julguei importante trazer para a discussão essa situação porque vai ao encontro de meus anseios docentes: em uma sociedade caracterizada por recursos digitais e conectada através da internet — em geral, as informações que precisamos se encontram disponíveis no ambiente virtual —, o professor tem de criar situações de aprendizagem que permitam aos aprendizes acessar tais informações e transformá-las em conhecimento, bem mais que transmitir conteúdo de maneira puramente sistematizada, o que pode ser percebido pelas atitudes do grupo.

Quanto às apresentações dos vídeos<sup>12</sup>, aconteceram no auditório (turma de Eletrônica e Informática integradas), no laboratório de informática (turma de Informática concomitante) e em sala de aula (turma de Comércio integrada) devido às disponibilidades dos espaços escolares. No dia da apresentação, eram grandes a ansiedade dos aprendizes e a minha de professora-pesquisadora, pois aquele momento era destinado, também, à avaliação de uma proposta trabalho. Havia expectativas, como sugerem as 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*”.

---

<sup>11</sup> O vídeo do referido aprendiz pode ser acessado pelo seguinte endereço: <[http://www.youtube.com/watch?v=mq6\\_tzsdbIU&feature=share](http://www.youtube.com/watch?v=mq6_tzsdbIU&feature=share)>.

<sup>12</sup> Algumas produções estão disponíveis em <<http://sheillateacher.blogspot.com.br/2013/10/biography.html>>.

Percebi que esperavam que a apresentação trouxesse aprendizado coletivo. Do relato de Jéssica se pode inferir que as expectativas foram atendidas: “[...] 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”. Para exemplificar como o trabalho foi organizado nos grupos, recorro a dois relatos coletados através do DB (QUADRO 12).

**QUADRO 12**  
Dados coletados através do diário de bordo

BIOGRAFIA	RELATO
Cazuza	<i>Nós reunimos e entramos em um acordo, achamos um cantor que agrada o grupo e tem uma história conhecida. Todos participaram tanto na tradução do português para o inglês tanto na montagem do filme. Escolhemos Cazuza pela história de vida, uma pessoa inteligente, criativa que queria um mundo com pessoas com a mente mais aberta, sem preconceitos, com pessoas que são denominadas “diferentes” possam viver “livres” sem serem apontadas.</i>
Michael Jackson	<i>Através deste relatamos as nossas dificuldades, facilidades e aprendizado deparados ao realizar o trabalho. No início as dificuldades apresentadas parecem maiores do que qualquer outro fator, mas a força de vontade e a cordialidade entre os membros do grupo fazem com que as dificuldades se tornaram oportunidade de se romper barreiras. As dificuldades encontradas para fazer o vídeo e biografia de Michael Jackson foram muitas, entre elas: escolher uma pessoa que todo o grupo concordasse, foram várias opiniões, até que o grupo em sua maioria absoluta escolheu Michael Jackson; a construção do roteiro, por que, no início foi muito difícil resumir a vida de um grande astro em poucos minutos de vídeo; para falar e escrever em inglês foi várias reuniões para conseguir pronunciar algumas frases; dificuldade em administrar o pouco tempo e dificuldades tecnológicas. Maior que as dificuldades encontradas, foram a superação e os aprendizados conquistados pelo grupo; percebemos que somos o que fazemos e com dedicação e esforço pode se chegar aonde quiser, este trabalho nos trouxe grandes aprendizados que faz toda diferença como, por exemplo, saber planejar antecipadamente evitando problemas comuns, para não ser pegos de surpresa. O conhecimento adquirido foi grande, cada indivíduo do grupo teve um aprendizado importante e diferente não só no sentido acadêmico da matéria, mais nos sentidos morais e éticos.</i>

Com base nesses dados, entendi que o trabalho foi desenvolvido de maneira colaborativa, participativa e democrática. Os aprendizes tiveram de discutir e entrar em um consenso sobre quem seria a pessoa biografada. Foi possível perceber que se mostram conscientes da escolha. É o que inferi dos argumentos apresentados pelo grupo que elaborou a biografia do cantor Cazuza. Conforme o relato, a escolha se deu porque ele era uma pessoa “inteligente”, “criativa” e tinha uma “mente aberta”. Vejo aqui uma identificação dos aprendizes (jovens) com o estilo de vida de Cazuza. Nesse momento, falam de um território que lhes é familiar. Cabem aqui as reflexões de Bazerman (2011, p. 31):

[...] as questões que propomos nos trabalhos não apenas identificam o gênero solicitado, mas também propiciam ao aluno um ambiente de fala, um lugar para investirem sua energia e interesse [...] o gênero se constitui um instrumento para descobrir os recursos que os alunos já trazem consigo, ou seja, os gêneros que trazem de sua formação e de sua experiência na sociedade.

Bazerman permite dizer que, ao escolherem o biografado, os aprendizes não se expressaram em um vazio, ou seja, não estavam somente produzindo um gênero, mas traziam para a produção suas experiências sociais, culturais e pessoais. O que me permite ver dessa forma é o relato de Sandro sobre Nelson Mandela: “[...] *ele é um grande líder para os africanos*” (DB). Também a justificativa de Gilvan: “[...] *escolhemos ele [Freddie Mercury, 1946–91] pelo fato dele ser bissexual e as pessoas o discriminarem e não valorizá-lo, por ser um dos melhores vocais do mundo*” (DB). Presumo que as escolhas foram realizadas pelo fato de que, por alguma razão social e/ou afetiva, a história de vida do biografado interpela os aprendizes.

Na sequência, ao lado de Souza et al. (2012, p. 96), penso que a elaboração de um seminário, neste caso, seminário/vídeo biográfico, desenvolve diversas habilidades. Com base nisso, há possibilidade de estabelecer um paralelo entre o apresentado pelas autoras e os dados coletados através DB disponibilizados no Quadro 13 a seguir referente a produção do vídeo biográfico sobre o cantor Michael Jackson. Esse paralelo possibilita observar não só que a produção do trabalho final foi responsável pelo desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas relacionadas à LI, como também que os aprendizes foram capazes de negociar, planejar, pesquisar e ganhar autonomia, características — a meu ver — necessárias àqueles que pretendem ingressar no mundo do trabalho atual. Com isso, finalizo esta seção e sigo apresentando e analisando as atividades produzidas durante o desenvolvimento da SD.

**QUADRO 13**  
Dados coletados através do diário de bordo

HABILIDADES — SOUZA ET AL. (2012 P. 96)	RELATO (DB)
Negociar: dividir tarefas, escolher fontes, materiais e formas de registro, aceitar críticas, criticar sem ofender.	<i>As dificuldades encontradas para fazer o vídeo e biografia de Michael Jackson foram muitas, entre elas: escolher uma pessoa que todo o grupo concordasse, foram várias opiniões, até que o grupo em sua maioria absoluta escolheu Michael Jackson.</i>
Planejar: organizar-se em grupo, ensaiar, marcar tempo, pensar num “plano B”, para os problemas que teimam em acontecer (computador quebra, falta energia, alguém falta, a turma não interage quando isso seria essencial etc.):	<i>Este trabalho nos trouxe grandes aprendizados [...] como, por exemplo, saber planejar antecipadamente evitando problemas comuns, para não ser pegos de surpresa.</i>
Pesquisar: escolher fontes, registrar informações, criar novo texto:	<i>A construção do roteiro, por que, no início foi muito difícil resumir a vida de um grande astro em poucos minutos de vídeo; para falar e escrever em inglês foi várias reuniões para conseguir pronunciar algumas frases.</i>
Ganhar autonomia: tomar iniciativa, vencer a timidez, adiantar-se aos problemas.	<i>Maior que as dificuldades encontradas, foram à superação e os aprendizados conquistados pelo grupo; percebemos que somos o que fazemos e com dedicação e esforço pode se chegar aonde quiser, este trabalho nos trouxe grandes aprendizados que faz toda diferença.</i>

### 4.3 Análise das atividades desenvolvidas

Nesta seção, analiso amostras de atividades produzidas pelos aprendizes, conforme o quadro apresentado no início deste capítulo. Reafirmo um viés concomitante entre as atividades produzidas, os dados coletados e as teorias nas quais fundamentei cada atividade.

#### 4.3.1 “Pôster The Dalai Lama” e multimodalidade

Como estamos vivendo em um período de mudanças e transformações sociais, sobretudo no campo das tecnologias digitais, configura-se uma necessidade de o indivíduo desenvolver práticas de leitura e escrita que envolvam o uso das tecnologias digitais e das múltiplas linguagens (semioses). A partir daí, após uma primeira tentativa que ao meu ver não foi positiva, propus o desenvolvimento de uma atividade de escrita, envolvendo recursos multimodais. Dessa forma, houve a produção do “Pôster The Dalai Lama”, os quais foram analisados como base nas discussões da seção “Da alfabetização aos novos e múltiplos letramentos”, apresentadas no capítulo 2 deste trabalho, bem como no que afirma Dias (2012b, p. 299): “[...] todo texto é multimodal, construído de pelo menos dois códigos semióticos, o verbal e o não-verbal”. Dessa perspectiva, para a autora “textos multimodais são, então, aqueles que incluem diferentes semioses de maneira que o sentido é veiculado (ou comunicado) simultaneamente por meio de diferente códigos” (DIAS, 2012b p. 302). Sendo assim, na visão de Dias (2012b, p.302), os textos produzidos na tela do computador, ou seja, em espaços digitais configuram um local no qual a multimodalidade ganha excelência.

Para exemplificar, selecionei dois textos construídos pelos aprendizes no ambiente digital, a partir dos quais conduzirei minhas análises.

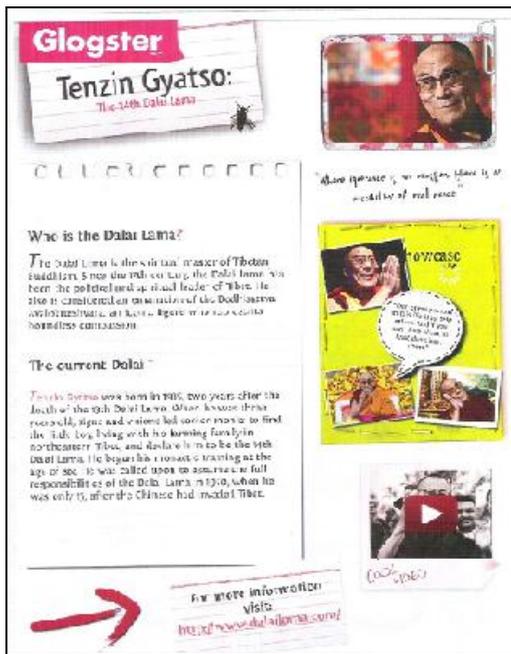


FIGURA 5 – Amostra das primeiras produções: pôster “The Dalai Lama” — produção 1  
Fonte: dados da pesquisa.

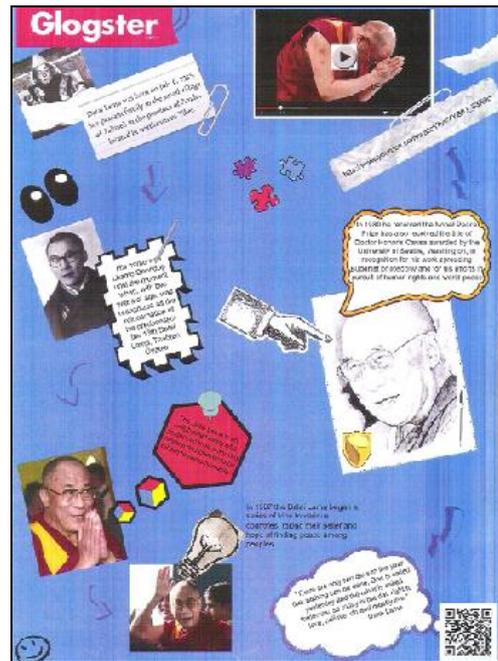


FIGURA 6 – Amostra das primeiras produções: pôster “The Dalai Lama” — produção 2  
Fonte: dados da pesquisa.

Os exemplos acima permitem dizer que os textos construídos em ambientes digitais constituem-se pelo uso não só de palavras, como também de imagens, sons, figuras geométricas e outros. Para exemplificar, selecionei dois textos (FIG. 5 e 6) construídos pelos aprendizes no ambiente digital. As produções podem ser visualizadas com maior precisão no Anexo 2.

As duas produções se apresentam repletas de elementos multimodais: uso de linguagens (semioses) verbais e não verbais, página organizada de maneira diversificada e criativa, recursos gráficos, efeitos visuais, cores, vídeo e outros. É importante ressaltar que, embora as duas produções tenham partido de uma mesma proposta, pode-se constatar que os textos se apresentam diversamente quanto à forma como foram organizados na página/tela e aos elementos usados para a construção da mensagem.

No texto da Figura 5, os autores organizaram a mensagem escrita voltada mais para a direita e de maneira próxima à sequencial. No texto da Figura 6, a mensagem escrita se encontra dispostas em vários blocos de texto e dentro de diferentes formas, o que me levou a pensar no que diz Soares (2002, p. 150): a escrita em tela possibilita construir um texto diferente dos produzidos em papel — o chamado hipertexto; o texto nessa perspectiva é “[...] escrito e é lido de forma multilinear, multissequencial, acionado de *links* ou nós que vão trazendo telas numa multiplicidade de possibilidades, sem que haja uma ordem predefinida”. Tais características podem ser percebidas em ambas as produções: temos a presença de hiperlinks, os quais

permitem ao leitor elaborar seu próprio caminho de leitura: o leitor-autor poderá ler ou assistir/ouvir a mensagem na ordem que desejar. As palavras de Soares (2002, p. 150) são esclarecedoras aqui: “[...] o hipertexto [...] tem a dimensão que o leitor lhe der: seu começo é ali onde o leitor escolhe, com um clique, a primeira tela, termina quando o leitor fecha, com um clique, uma tela, ao dar-se por satisfeito ou considerar-se suficientemente informado”.

Ainda na perspectiva da leitura e escrita não linear, a maneira com que os autores organizaram os textos 1 e 2 (FIG. 5 e 6) dialoga com Mattos (2011, p. 36): encontramos “[...] vários textos pequenos, relacionados ou não, dispostos em pontos diferentes da mesma página”. Todavia, entender com maior clareza a mensagem requer que o leitor-autor desenvolva atitudes de agência caminhando na direção dos múltiplos letramentos, isto é, que o leitor-autor combine múltiplas capacidades a fim de construir significados a partir de gêneros textuais. Outro aspecto observado se refere à noção de gênero apresentada por Marcuschi (2011, p. 19) como algo flexível, variável, interativo e multimodalizados: mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional com inovação organizacional; assumem “caras novas” (ANTUNES, 2009, p. 55).

As discussões anteriores levam a concluir que, embora os textos tenham sido organizados de maneira não tradicional — não sequencial, não linear, deixando de obedecer aos padrões que consistem em uma leitura-escrita da direita para esquerda e de cima para baixo —, ao observá-los podemos perceber aspectos que permitem classificá-los como pertencentes ao gênero biografia, tais como as fotos representando diferentes fases da vida de Dalai Lama e dados do nascimento, da família e da vida adulta.

Na sequência, passo a apresentar e discutir os dados coletados por meio do Questionário 1, os quais julguei pertinentes ao tema discutido nesta seção.

#### QUADRO 14 Dados coletados através do Questionário 1

QUESTÃO 2	
Quais as dificuldades encontradas por você/grupo para realizar a atividade?	
Anne	<i>Senti dificuldade para usar o site “glogster” pois o site é todo em inglês e eu não sabia onde começar, o que fazer, mas depois fui pesquisando e consegui realizar o trabalho.</i>
Renata	<i>Mecher no programa, porque ele estava na versão em inglês, e a dificuldade de pesquisar em inglês, mas apesar das dificuldades, foi muito bom realizar o trabalho, e foi grande o meu aprendizado.</i>
Renato	<i>As minhas dificuldades foram na hora de tradução do português para Inglês, e também, tive um pouco de dificuldade na ferramenta usada, mas é porque nunca tinha utilizado antes.</i>
Fábio	<i>Acessar o glogster e traduzir expressões e frases para o inglês.</i>
Fabício	<i>Dificuldade ao traduzir as frases e a montar o trabalho de uma forma criativa.</i>

Os dados selecionados levaram-me a perceber que os aprendizes apresentaram dificuldades em usar ferramentas digitais para realização das atividades. Somente Fabrício não mencionou ter enfrentado problemas para acessar a ferramenta, porém menciona ter encontrado dificuldade em organizar o texto de maneira criativa. Apesar de os participantes terem relatado dificuldades, verifiquei que foram superadas, como sugerem as produções e o caminho percorrido para construírem o texto: recorrendo a outras ferramentas que não as sugeridas pela professora-pesquisadora. Justifico a dificuldade em fazer uso da ferramenta sugerida com o relato de Renato: “[...] *é porque nunca tinha utilizado antes*”. Curiosamente, Anne e Renata relacionaram a dificuldade com o idioma da ferramenta: o inglês. Em meu entendimento, isso é positivo, pois permite inferir que os aprendizes fizeram uso da LI em práticas discursivas envolvendo contexto real de uso, remetendo-me, assim, ao caráter vivo da língua.

Outro ponto merece destaque: o consenso entre os participantes sobre a dificuldade de traduzir palavras do português para o inglês, o que mais uma vez revela características de agência — representada pela palavra “*pesquisa*”. Os participantes tiveram de agir a fim de encontrar estratégias que os levassem à superação e a um resultado final de produção satisfatório. Essa atitude dialoga com o que apresentei antes: quando os aprendizes são envolvidos em territórios de aprendizagem específicos e desenvolverem estratégias bem-sucedidas, tornam-se aptos a transferir as experiências adquiridas quando envolvidos em outras situações de práticas discursivas (BAZERMAN, 2011). Na sequência, com base nas discussões anteriores, prossigo analisando a questão 5 do Questionário 1.

**QUADRO 15**  
**Dados coletados através do Questionário 1**

QUESTÃO 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.	
Alberto	<i>Vídeos, fotos, linguagem, e desenhos. Contribuíram para aprendizagem. Pois eu não sabia que existia esta ferramenta.</i>
Raul	<i>Vídeos, linguagem verbal, fotos, desenhos. Sim, já que o pôster fica mais legal, animado, e bonito, chamando atenção das pessoas.</i>
Rebeca	<i>Imagem e texto. Sim dando + interação c/ o meio tecnológico.</i>
Thiago	<i>Fotos e linguagem verbal. Sim, pois foram usados vários hiperlinks que redirecionavam para a história dele.</i>
Marília	<i>Linguagem verbal, vídeos, imagens. Acho muito interessante o recurso de vídeo, principalmente para aprender a ouvir em inglês.</i>

As respostas selecionadas permitem confirmar que os aprendizes usaram recursos multimodais na produção do gênero biografia: Alberto: “*Vídeos, fotos, linguagem, e desenhos*” ; Rebeca: “*Imagem e texto*”; Thiago: “[...] *foram usados vários hiperlinks que redirecionavam para a história dele*”. Tais respostas estão em consonância com as produções apresentadas. Também pude observar que a atividade proporcionou uma ampliação do letramento digital caso se considerem as palavras de Alberto: “[...] *eu não sabia que existia esta ferramenta*”. Nesse momento, o participante alude ao glogster: ferramenta sugerida para realização da atividade. Ainda na perspectiva do uso dos recursos digitais, foi possível depreender, por meio da resposta de Rebeca, que a atividade proporcionou uma maior interação entre os aprendizes e os meios digitais. Vale ressaltar a resposta de Raul: conforme o participante, o uso dos recursos multimodais permitiu que o pôster ficasse “[...] *legal, animado, e bonito, chamando atenção das pessoas*”. Essa resposta permite-me deduzir, com base na palavra “*pessoas*”, que o participante faz alusão à presença de outros interlocutores que não só a professora.

A partir daí, há possibilidade de um paralelo entre a resposta de Raul e as reflexões apresentadas por Bazerman (2011, p. 15) quanto ao foco da escrita escolar. Segundo esse autor, essa escrita é utilizada para identificar o que os aprendizes precisam melhorar: serve de instrumento para uma avaliação somativa e formativa. O aprendiz escreve para um examinador (professor), que detectará os erros. Nesse sentido,

[...] medo da caneta vermelha indicando falhas, erros ou desempenho inadequado pode contaminar as tarefas de escrita escolar e os alunos podem limitar suas ambições relativas à sua escrita para minimizar os riscos de correção. Essa escrita para o desempenho escolar deixa os alunos com a crença de que a escrita sirva principalmente para ganhar a aprovação de uma autoridade e os deixa com medo de serem corrigidos e, dessa forma, humilhados. Essa crença nega aos alunos o sentido de todas as outras coisas que podiam realizar com a escrita. (BAZERMAN, 2011, p. 15).

Com base nesse paralelo, pode-se dizer que Raul não demonstrou ter produzido somente para ganhar aprovação de uma autoridade — aqui, a professora. Além disso, ele se mostra preocupado com outros aspectos da escrita, a exemplo dos aspectos visuais do texto, que podem atrair a atenção do leitor e que — a meu ver — não podem ser desconsiderados numa produção textual. Assim, optei por focar nas produções no desenvolvimento da criatividade, organização textual e produção de significados através da promoção do uso da LI em detrimento da correção. A seguir, analiso a atividade envolvendo o gênero letra de música e o letramento crítico.

#### 4.3.2 *Música “Heal the world” e letramento crítico*

Dentro da perspectiva dos gêneros textuais, conforme afirma Meurer (2000, p. 159), “[...] os significados derivam, conscientemente e inconscientemente, de nossas experiências e do nosso reconhecimento de práticas discursivas e práticas sociais específicas”. Assim sendo, é preciso pensar em práticas de leitura e escrita que permitam ao leitor-autor interagir com o gênero a fim de construir significados baseando-se em experiências pessoais e sociais anteriores.

Os aprendizes nesta pesquisa foram convidados a desenvolver tais práticas com a finalidade de atribuir significados ao gênero letra de música, que muitas vezes é reproduzido, mas com a ausência de uma reflexão crítica — cabe dizer. Para o desenvolvimento desta atividade, busquei me apoiar nas concepções que permeiam o letramento crítico, em especial a ideia de Meurer (2000, p. 160) de que “[...] ler criticamente significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam, e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação”.

Dito isso, pretendi não somente desenvolver a competência linguística, como também propor reflexões críticas através do gênero estudado. Por essa razão, mais uma vez não houve oposição em deixar os aprendizes livres quanto ao uso de português ou inglês durante a realização da atividade. Assim, caminhei na mesma direção que Mattos (2010, p. 150), para quem as perguntas que buscam um posicionamento crítico podem ser elaboradas na língua-alvo e debatidas na língua materna caso necessário. Neste trabalho, houve alternância de uso entre LI e LM, conforme verificamos nas respostas dos aprendizes. A fim de ilustrar, trago exemplos nos quais os aprendizes empregam a LI e a LM para responder às questões propostas. A tradução das questões apresentadas nesta seção está disponível no Apêndice G.

Passo agora a analisar as respostas apresentadas pelos aprendizes referentes à compreensão textual na modalidade escrita. Em um primeiro questionamento, foi lhes solicitado que comparassem a letra da música “Heal the world” com o vídeo trabalhado em sala, conforme a pergunta a seguir: “Do you think there is a relationship between the song lyrics and the movie? If yes, give your reason with explanations in Portuguese or English”. Com base nesta, selecionei as respostas a seguir, as quais analiso na perspectiva do letramento crítico.

## QUADRO 16

### Dados coletados através de amostras de atividades

PARTICIPANTE	RELATO
Ana Paula	<i>Sim. Uma vez que a música trata sobre assuntos polêmicos, onde a letra da música nos convida a mudar o sentimento de ódio, desprezo que as pessoas estão tendo frequentemente como se fosse uma atitude comum e se nos unirmos poderemos mudar o quadro que se encontra hoje.</i>

Nessa resposta, a participante menciona que atitudes negativas como “ódio” e “desprezo” estão se tornando comuns entre as pessoas e que, se “nos unirmos” — entendi que o nós a inclui —, poderemos transformar a nossa realidade. Em uma resposta próxima, percebi que a participante Lara concorda com a existência de uma relação entre o vídeo e a letra da música, conforme veremos.

## QUADRO 17

### Dados coletados através de amostras de atividades

PARTICIPANTE	RELATO
Lara	<i>Sim, a música fala sobre a transformação do mundo, onde um pode ajudar o outro. E no vídeo isso é mostrado onde até mesmo as crianças buscam um mundo melhor.</i>

Percebi ainda no relato de Lara a presença de uma mensagem silenciada quando diz “[...] até mesmo as crianças buscam um mundo melhor”. Se assim o for, então os adultos (fortes e conscientes) precisam seguir o mesmo exemplo. Uma terceira resposta se refere a diferenças sociais, isto é, étnicas.

## QUADRO 18

### Dados coletados através de amostras de atividades

PARTICIPANTE	RELATO
Andressa	<i>Sim, principalmente quando mostra as crianças brincando entre meio a guerra, sempre sorrindo e mostrando que não existe diferença de raça ou etnia que basta querer melhorar o mundo.</i>

Conforme Andressa, melhorar a realidade à qual pertencemos — “o mundo”, na expressão dela — requer não haver diferenças raciais ou étnicas. A maneira de a participante pensar remete-me às OCNEM/LE (BRASIL, 2006, p. 116): à ideia de que o trabalho embasado no letramento crítico atribui ênfase às análises de diferenças, tais quais “[...] raciais, sexuais, de gênero e as indagações sobre quem ganha ou perde em determinada relação social”. Entretanto, a participante aborda a questão da diferença pelo olhar positivo, enfocando o fato de que no vídeo o desejo de mudança e transformação social se apresenta acima das diferenças. Assim, havendo união e vontade de mudar a realidade que oprime, pode haver ganhos coletivos pelas relações sociais.

A resposta a seguir chamou minha atenção porque a participante justifica suas ideias com versos da canção; assim como pela maneira com que ela construiu o texto. Tal atitude, a meu ver, revela maturidade de Sandra e comprova a existência de interação com o texto/gênero/discurso.

**QUADRO 19**  
Dados coletados através de amostras de atividades

PARTICIPANTE	RELATO
Sandra	<i>Sim. Pois a letra da música fala que eles querem que o mundo seja um lugar melhor e tem um trecho que diz: “juntos choraremos lágrimas de alegria/veja as nações transformarem suas espadas em arados”. Esse trecho se relaciona ao vídeo porque esta acontecendo uma guerra e de repente vem muitas crianças em direção aos soldados fazendo com que eles jogassem suas armas no chão.</i>

Ao final da resposta, Sandra estabelece um paralelo entre a letra da música e o vídeo, conforme solicitado. Ela afirma que o desejo de paz foi representado no vídeo através da atitude dos soldados: arremessar as armas no chão. Em síntese, por meio das perguntas de compreensão textual escrita, procurei proporcionar o máximo de interação do aprendiz-leitor-autor com o gênero estudado a fim de proporcioná-los com situações de aprendizagem através da LI, e não somente sobre a LI. Busquei conduzir os aprendizes na direção da construção de significados fundados no texto e de maneira ativa, a fim de estabelecer um viés entre texto e realidade social. No meu entendimento, isso pode possibilitar uma mudança de postura quanto a ver o leitor como sujeito passivo cuja ação se resume a localizar informações em um texto/gênero/discurso fornecido.

Aos participantes foi apresentado o seguinte questionamento: “Did the images shown in the movie make you reflect on a personal situation of your life? If yes, please give an example with explanation”. O quadro a seguir mostra algumas respostas.

**QUADRO 20**  
Dados coletados através de amostras de atividades

PARTICIPANTE	RELATO
Eliane	<i>Yes, the images cause me to reflect, because I don't understand how about the people in the world have a bad life, and I sometimes says my life not good and after I watching the movie I understand how about my life is good. Tradução: Sim. As imagens levam-me a refletir, porque eu não entendo porque as pessoas no mundo tem uma vida ruim, e eu às vezes digo que minha vida não é boa e depois de assistir o vídeo eu entendi como minha vida é boa.</i>
Márcia	<i>Yes, it made me think about how I'm contributing in some way to a better world, not only for me but for all and future generations. Tradução: Sim. O vídeo me fez pensar de que maneira eu estou contribuindo para um mundo melhor, não somente para mim mas para todos e gerações futuras.</i>

Compreendi pelas respostas que houve uma reflexão crítica dos aprendizes que partiu da situação apresentada. Nesse caso, cabe aqui o pensamento de Mastrella-de-Andrade (2011, p. 228): nas relações sociais, é por meio da língua que as pessoas negociam sua compreensão de si mesmas

em lugares e momentos diferentes no tempo; a língua não é somente um meio de comunicação: nela e por ela os significados são construídos. Assim, penso que a LI contribui para que os aprendizes sejam capazes de refletir sobre aspectos da vida pessoal que, de tão comuns, tão cotidianos, muitas vezes passam sem ser problematizados. A partir do momento em que foram confrontados com outra realidade — da guerra —, como ilustrado no vídeo, houve ressignificação no campo pessoal; foi possível uma reflexão sobre as situações de “guerra”, isto é, de situações conflituosas que enfrentamos no Brasil. Nesse sentido, para Eliane, as reflexões sobre a letra da música e o vídeo puderam contribuir para uma maior percepção de como a vida dela é boa. Nessa mesma direção, Márcia refletiu sobre como poderia contribuir para tornar o mundo melhor. A resposta de Ana Paula, no Quadro 21, alinha-se a essas ideias.

QUADRO 21  
Dados coletados através de amostras de atividades

PARTICIPANTE	RELATO
Ana Paula	<i>Em meu conceito tem um grande impacto social, mas além de ter tamanho impacto social, no meu conceito teve um impacto maior no conceito pessoal, pois pude perceber que pra unirmos em uma só força precisamos ter primeiramente o impacto pessoal, onde temos que mudarmos dentro de nós, para fazermos a diferença com o todo “sociedade”.</i>

Sobre a resposta de Ana Paula, embora em minha visão o discurso da aprendiz tenha sido construído com base noutros discursos, uma vez que ela utiliza expressões como “*unirmos em uma só força*”, percebi uma reflexão crítica pessoal sobre transformações locais e globais (BRASIL, 2006). Para ela, é necessário que haja primeiramente uma mudança de postura “*dentro de nós*”, o que atribuo ao local, para depois haver uma mudança na sociedade global. Classifico como importante o posicionamento da aprendiz, pois muitas vezes a sociedade espera que as mudanças e transformações aconteçam em um contexto distante e sempre partam do outro; esquece que pequenas mudanças no contexto local podem contribuir para melhorias no âmbito global.

Para finalizar, reitero Cervetti et al. (2001, p. 42): quanto ao letramento crítico, no momento em que os aprendizes reconhecem que os textos são materializações de realidades sociais (como na letra de música proposta), construídas com discursos que circulam no âmbito social, eles têm a oportunidade de se posicionarem diante da mensagem (oral e escrita) de maneira a construir, reconstruir, refletir e modificar sua realidade. Com efeito, no final das discussões sobre a letra da música, o participante André disse isto: “[...] *agora eu entendi porque a senhora escolheu essa música, porque ela tem a ver com o que estudamos sobre o Dalai Lama*” (DI). Esse relato permitiu-me inferir que a escolha da música dialogou com as discussões propostas. Na sequência, proponho outra discussão, sobre um viés entre o letramento digital e o *blog*.

### 4.3.3 Blog e letramento digital

Apoio as discussões desta seção no princípio de que o letramento digital consiste na realização de práticas de leitura e escrita diferentes das tradicionais, porque

[...] a competência de usar equipamentos digitais com desenvoltura permite ao aprendiz contemporâneo a possibilidade de reinventar seu cotidiano, bem como estabelecer novas formas de ação, que revelam em práticas sociais específicas e em modos diferentes de utilização da linguagem verbal e não verbal. (XAVIER, 2005 p. 3).

Acrescento: que permite ao indivíduo exercer sua cidadania à medida que lhe permite interagir com diferentes interlocutores e lhe dá a oportunidade de expressar suas ideias no ambiente digital.

*Weblog* ou *blog* — como é conhecido atualmente — “[...] são gêneros digitais que podem ser criados livremente em ferramentas gratuitas da web 2.0” (DIAS, 2012b, p. 303). Neste caso, foi utilizado o <www.blogspot.com>. Sendo assim, após trabalhar a música “Heal the world”, os aprendizes foram solicitados a realizar uma atividade escrita em forma de comentário publicado no *blog*,<sup>13</sup> como mostra a figura a seguir. Esperei que a atividade envolvesse os aprendizes em práticas de escrita e interação com o meio digital crítica e reflexivamente. Assim, analiso cinco comentários publicados no *blog*.



FIGURA 7 – Atividade do *blog* — comentário  
Fonte: SOUZA, 2013.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Os comentários podem ser acessados pelo seguinte endereço eletrônico  
<<http://sheillateacher.blogspot.com.br/2013/05/what-can-you-do-to-make-better-world.html>>

<sup>14</sup> Disponível em <<http://sheillateacher.blogspot.com.br/2013/05/what-can-you-do-to-make-better-world.html#comment-form>>

<b>Comentário 1</b>
1 de junho de 2013 07:04
Not only great attitudes change the world. Small gestures also change: separate waste for recycling or just a good day are some small strides.
<b>Comentário 2</b>
2 de julho de 2013 17:09
To make the world a better place we should start with small actions like helping someone cross the street, to teach children about what is right and wrong, would also be nice to support people with better financial situation, making donations to organizations that care needy people, without talking about the care that we have with nature and with the world, not forgetting to keep the peace between all countries.
<b>Comentário 3</b>
2 de julho de 2013 17:14
To become a better world, we have to start with small actions that together can transform the world. If everyone does their part, we can make this world a better place for our children and our children's children. We should not judge what people do wrong because words are easily spoken, but actions can change the world. Peace in the world depends on some purely will power of each one, and want to know that together we can change the world. Unity is strength.
<b>Comentário 4</b>
3 de julho de 2013 17:16
The best to do is start with us, with simple thing like help friends in class when them have difficulty or help other people with simple thing
<b>Comentário 5</b>
11 de agosto de 2013 11:24
To make a better world we can respect people, put ourselves in people's place, give example of love and kindness for the children and we can appreciate our families.

FIGURA 8 – Amostra de atividades de produção — comentário no *blog*; a tradução dos comentários se encontra no Anexo 3

Fonte: dados da pesquisa<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Disponível em de:< <http://sheillateacher.blogspot.com.br/2013/05/what-can-you-do-to-make-better-world.html>>. Acesso em: 25 out. 2013.

É possível inferir a partir dos comentários selecionados que os aprendizes possuem consciência crítica da condição de cidadãos inseridos em um contexto social. Por exemplo, no Comentário 1 o aprendiz reconhece que não são as grandes atitudes que mudam o mundo; mas o simples fato de separar o lixo para reciclagem — o que a princípio parece ser uma atitude pequena — pode ter impacto social e ambiental. O aprendiz que produziu o Comentário 2 menciona questões reflexivas e de caráter social, tais como ajudar alguém a atravessar a rua, ensinar às crianças a diferença entre o certo e errado, oferecer suporte financeiro aos menos necessitados, além de manter a paz entre as nações. Configura-se consensual nesses comentários selecionados o fato de os aprendizes reconhecerem que as grandes mudanças começam com atitudes simples e positivas, além de partir de dentro de nós.

Com base nessas análises, cabe dizer que os aprendizes construíram significados fundados no texto lido/ouvido e discutido em sala e no conhecimento prévio deles sobre o tema. Dessa forma, penso que evitaram buscar sentido no próprio texto, ou seja, no “que o autor quis dizer”. Se assim o for, então houve convergência para as OCNEM/LE (BRASIL, 2006, p. 116), sobretudo para afirmação de que “[...] os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder”. Daí vejo a necessidade de as práticas de leitura e escrita em contexto escolar levarem os aprendizes a interagir com os gêneros textuais, de maneira a trazer para leitura sua visão de mundo. Isso pode ajudá-los a refletir sobre as possibilidades de transformação social através do uso da língua como agência.

Diante do que foi discutido até aqui, recorro aos relatos no Quadro 22, a seguir, retirados do diário de bordo, a fim de averiguar em que medida atividades envolvendo o letramento crítico e o uso de novas tecnologias podem ser elementos norteadores para aprender inglês. Pela leitura das passagens, percebo que embora o *blog* seja ferramenta considerada de fácil manuseio — por isso se encontra em contextos educacionais para fins pedagógicos —, os aprendizes desta comunidade específica relatam dificuldades e falta de conhecimento ao interagir com ela. Conforme Patrícia, trata-se de uma ferramenta com a qual não estão “*abtuados*”. André afirma não ter costume de utilizar o *blog* porque “[...] *é muito difícil de se postar*”. Essa visão pode ser reforçada pelos relatos de Carlos, Leonardo e Ana Carolina.

QUADRO 22  
Dados coletados através do diário de bordo

PARTICIPANTE	RELATO
André	<i>Minha maior dificuldade foi entender como funcionava o blog, pois não tenho costume de utilizar o blog por isso é muito difícil de se postar. Qual foi meu aprendizado com essa postagem aprendi como funciona o blog, e entendi minhas dificuldades quanto a isso.</i>
Carlos Leonardo	<i>Só achei um pouco complicado postar comentários no blog. A atividade proposta pela professora, teve uma ótima intenção, pois ali estaria englobando o letramento digital, o qual o aluno faz sua atividade digitalmente, através do blog e a internet em geral. Na minha opinião, e por causa do uso do blog que é uma ferramenta em que todos apresentam dificuldade em fazer postagens nesta ferramenta virtual. Uma sugestão, e minha opinião, é que as postagens acontecessem através do facebook, que é uma ferramenta acessível a todos os alunos e de fácil acesso.</i>
Ana Carolina	<i>Bom eu aluna do curso [...], não realizei a atividade de inglês de heal the world pelo motivo de que do dia 7 ao dia 12 eu estava sem internet, e logo quando voltou a internet eu esqueci de enviar um email e fazer a atividade proposta até pelo motivo da semana de envio do trabalho, estava amultuada pois naquela semana estava acontecendo a mostra dos saberes e todos os alunos estavam focados na semana de apresentação. [...] Não gosto muito desses meios de comunicação (blog) até pelo motivo de nunca ter entrado em um e não saber como funciona, mas quando nos identificamos com o blog e sabemos lidar com ele creio que ira ficar legal posta as atividades da professora Sheilla que leciona a matéria de inglês instrumental na sala do [...].</i>
Patrícia	<i>Não poste a atividade no Blog porque não faço parte desse grupo e não sei como utilizá-lo. A metodologia digital é interessante, porém possui suas desvantagens. A primeira desvantagem, é de que nem todos os alunos tem acesso a internet, e nem todos usam o blog. Eu acho o Facebook mais interessante de ser utilizado, pois já estamos mais abituados e é mais fácil de se utilizar. Não poste a atividade no blog porque não tenho uma conta Gmail e não sei como utilizar essa ferramenta. [...] Eu uso na maior parte do tempo o Facebook para comunicar e tirar minhas dúvidas com os demais colegas sobre os trabalhos e provas, lá digitamos os recados, e é mais fácil porque fica registrado as atividades e vemos quem visualizou, e também podemos ver como são as atividades, além de tirarmos as dúvidas sobre cada atividade. Como o letramento digital, prefiro apenas o Facebook, Skype, e email, é a mais fácil, estamos mais abituados e usamos com uma maior frequência. [...] Eu prefiro fazermos trabalho a provas.</i>

Na sequência, ainda com base nos relatos, penso ser importante destacar as sugestões apresentadas pelos aprendizes-participantes Leonardo e Patrícia quanto à substituição do uso do *blog* pelo *website* de relacionamentos facebook. Gostaria de destacar que as sugestões foram embasadas em argumentos, o que a meu ver revela maturidade. Na fala de Patrícia, ela justifica a preferência pelo facebook: “[...] lá digitamos os recados, e é mais fácil porque fica registrado as atividades e vemos quem visualizou, e também podemos ver como são as atividades, além de tirarmos as dúvidas sobre cada atividade”. Sendo assim, foi possível reconhecer, em consonância com Bazerman (2011, p. 11), o fato de a escrita ser “imbuída de agência”, nesse sentido, segundo o autor, “[...] a escrita fornece-nos meios pelos quais alcançamos outros através do tempo e do espaço, para compartilhar nossos pensamentos, para interagir, para influenciar e para cooperar”, com base nisso, inferi que Patrícia pretendeu

alcançar a professora influenciando-a na substituição da ferramenta blog pelo Facebook apresentando argumentos favoráveis.

É importante lembrar outro aspecto relevante do relato de Patrícia: a participante exemplifica as preferências revelando propriedade quanto ao uso de ferramentas disponíveis no ambiente digital: “[...] *como o letramento digital, prefiro apenas o Facebook, Skype, e email, é a mais fácil, estamos mais abtuados e usamos com uma maior frequência*”. Isso permite concluir que embora a aprendiz apresente dificuldades em usar o *blog* ela revela conhecimentos de outros recursos disponíveis no meio digital.

Neste momento, recorro em particular o depoimento de Leonardo: “*minha opinião, é que as postagens acontecem através do facebook, que é uma ferramenta acessível a todos os alunos e de fácil acesso*”. Chamou minha atenção o fato de ele ter utilizado a expressão “*em minha opinião*”, pois defendendo a concepção de que o aprendiz precisa ter opinião e sobretudo possuir o momento de expressá-la, também, em contextos educacionais. Saliento que ele poderá ser atendido ou não, todavia o direito de se expressar não deve ser negado.

Penso que em contextos educacionais a voz do aprendiz precisa ser ouvida, pois é também para ele que as práticas pedagógicas são direcionadas, dessa forma, elaborar o processo de maneira colaborativa poderá trazer resultados positivos para a aprendizagem. Aqui sou levada a lembrar Dick (2002) mencionado anteriormente, para o autor juntos eles, neste caso, professores e aprendizes decidem o que deve ser feito, com isso, “participação gera comprometimento”.

Esses dados apontam a necessidade de desenvolver mais pesquisas sobre o uso dos *blogs*. Assim como Dias (2012b, p. 304), compreendo que são ambientes propícios para contextos de aprendizagem formal de leitura e escrita porque:

[...] promovem interações diretas entre seu criador e leitor numa escala global; criam possibilidades pedagógicas com foco na colaboração; podem ser alterados ou atualizados com rapidez; possibilitam criar espaços multimodais para interações com quem usa com fins de aprendizagem; possibilitam *feedback* do professor, de colegas, outros colaboradores e leitores de várias partes do mundo; possibilitam o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes aspectos esses que, do meu ponto de vista, têm de ser desenvolvidos no contexto escolar.

Finalizo apoiada no depoimento de Ana Carolina, pois para a participante no momento em que eles se identificarem com o *blog* e aprenderem como manuseá-lo o processo “*irá ficar legal*”. Prossigo, analisando a última produção proposta através deste trabalho. (a ideia aqui é justificar com o depoimento da aprendiz)

#### 4.3.4 *Vídeo biográfico e produção de LI*

Como já sabemos, a produção do seminário/vídeo biográfico foi a concretização da SD proposta neste trabalho. A ideia é que nessa fase “[...] o aluno consolide sua aprendizagem e se aproprie do gênero em questão” (RAMOS, 2004 p. 124). Também é o momento em que o professor evidencia suas concepções de língua/linguagem, sua abordagem de ensinar é explicitada por meio das produções e na forma de avaliação da aprendizagem. Ramos (2004) acredita que a fase de aplicação — como ela denomina a produção final — tem de objetivar fazer o aluno trabalhar o gênero em sua totalidade, reintegrando os vários conhecimentos que veio adquirindo. Dentro desta proposta — cabe frisar —, a produção final teve o objetivo de levar os aprendizes a se integrarem com os diferentes letramentos, em especial o crítico e o digital, os quais vêm sendo adquiridos em contexto escolar ou fora dele.

Convém reiterar que o foco principal da produção final deixou de ser a precisão e a correção, debruçando sobre o processo de construção do conhecimento, de maneira a valorizar o caminho, percorrido pelo aprendiz. Dentro dessa perspectiva, ao lado de Hutchinson e Waters (1987, p.129) entendo que a aprendizagem baseia-se em experiências emocionais positivas, de maneira tal que os aspectos negativos, relacionados a ela, não necessitam ser evidenciados, passando a ser abordados no momento oportuno, de maneira tal a evitar a exposição do aprendiz, evitando assim uma possível desmotivação para aprender. No processo de construção do conhecimento, os autores defendem a prática de trabalhos em grupo para construir relações sociais e oportunizar aos aprendizes o tempo para pensar, isto é, evitar pressões indevidas. Aconselham ainda, que durante o processo sejam valorizadas atitudes em detrimento da aptidão e habilidades. Saliento, é dentro dessa visão que analisei e avaliei as produções finais apresentadas dentro desta proposta.

Chama a atenção a diversidade de biografados: Renato Russo, Cazusa, Chorão, Luan Santana, Michael Jackson, Paula Fernandes, Nelson Mandela, Freddie Mercury, Patch Adams, Ayrton Senna, Janis Joplin e outros.<sup>16</sup> Ao analisar os vídeos de maneira detalhada, foi possível reconhecer as características do gênero biografia presentes nas produções. Os aprendizes abordaram aspectos relevantes e pontuais relacionados com a vida das pessoas biografadas, também fizeram uso dos recursos digitais adequadamente. Ressalto o fato de que,

---

<sup>16</sup> Alguns vídeos estão disponíveis no endereço: <http://sheillateacher.blogspot.com.br/2013/10/biography.html>

embora não dispusessem de equipamentos profissionais para gravar as imagens e as vozes, foi possível entender as mensagens presentes nos trabalhos.

Nos grupos que preferiram produzir as falas no momento da apresentação, observei que faltou mais preparo, organização e treino de pronúncia, o que causou ansiedade e nervosismo durante a exposição. Se os “[...] seminários costumam causar pânico. Talvez medo. No mínimo, apreensão” (SOUZA et al., 2012, p. 95), neste caso penso que a tensão aumentou, pois trata-se de produzir enunciados em LI. Outro ponto que foi possível comprovar ao analisar as produções relaciona-se com a necessidade dos aprendizes de frequentar as aulas de maneira sequencial, uma vez que na turma de Informática concomitante, na qual a ausência e evasão são significativas, houve um grupo de infrequentes que, após um período de ausência, apareceu no dia da apresentação com o trabalho produzido em cartazes. Ao visualizar as produções dos colegas, o grupo decidiu não apresentar e solicitou uma nova oportunidade. Em conformidade com os demais presentes, tal oportunidade foi concedida. Então produziram um vídeo e enviaram por *e-mail* para que pudesse ser quantificado.

Esse fato merece comentário. Às vezes os aprendizes deixam de se dedicar à produção das atividades e/ou produzem só para “ganhar a nota”, especialmente quando o interlocutor é somente o professor. Nesse caso, foi possível perceber mais dedicação à realização do trabalho, de maneira que quem não se dedicou suficientemente se sentiu encorajado pelo próprio grupo a produzir.

Para analisar uma produção, selecionei um vídeo (<[https://www.youtube.com/watch?v=FmpD\\_cYxqL4#t=15](https://www.youtube.com/watch?v=FmpD_cYxqL4#t=15)>) que apresentava a biografia do cantor Michael Jackson. Os aprendizes abordaram fatos importantes da vida do cantor: nascimento, assuntos referentes à infância, à carreira, às produções de destaque e aos escândalos. Falaram sobre questões que o levaram à morte e finalizaram dizendo que após a morte suas produções tornaram-se mais lucrativas. Foi possível concluir, com base nas produções finais, que houve uma apropriação das características do gênero proposto e dos recursos digitais. Na sequência, apresento e discuto os dados coletados através do diário de bordo sobre a produção final. Espero que as análises levem a perceber como um curso baseado em SD envolvendo atividades orais e escritas favorece a aprendizagem de língua inglesa. Prossigamos.

**QUADRO 23**  
**Dados coletados através do diário de bordo**

PARTICIPANTE	RELATO
Lara	<i>O grupo decidiu fazer o vídeo sobre a biografia do Patch Adams. Foi uma experiência muito legal, principalmente na hora de gravar nossas falas, percebemos que entender e falar inglês não é tão difícil assim. Adoraria repetir um trabalho como esse. E esperamos que a professora Sheilla goste desse trabalho que foi feito com muita dedicação.</i>
Sofia	<i>[...] achei superinteressante esta nova experiência que tivemos ao fazer este trabalho, pois nos deu a oportunidade de acreditarmos que somos capazes, pois tenho uma certa dificuldade em falar inglês e em todo momento acreditava que não conseguiria e aprendi que não devemos desistir das coisas antes mesmo de tentarmos. Com esse trabalho aprendi novas experiências, e descobri um pouco sobre a vida de um certo artista admirado.</i>
Vinícius	<i>Foi uma aula muito boa tive várias experiências com as atividades propostas, foi algo inesquecível todas as aulas podia ser com base nessas propostas, porque a uma interação com os colegas a uma maneira diferente de pesquisa sem muita formalidade ou seja uma aula descontraída. Particularmente amei as suas aulas encarei a matéria não como algo mas como uma temática diferente e ilusitada.</i>
Gilvan	<i>Não tive dificuldade durante esta aula, pois fizemos uma produção final que foi o vídeo de alguma pessoa em inglês, onde o nosso grupo escolheu Freddie Mercury. Escolhemos ele pelo fato dele ser bissexual e as pessoas o discriminarem e não valorizá-lo, por ser um dos melhores vocais do mundo.</i>
Matheus	<i>A ideia de fazer o vídeo foi ótima, pois além de haver um interesse do aluno você aprende mais, pois tem que buscar praticamente “sozinhos” respostas para determinada dúvida.</i>
Letícia	<i>Gostei bastante da aula. Os vídeos ficaram muito legal. Essa proposta de trabalho é muito interessante, pois pesquisamos a vida de alguma pessoa que consideramos que seja interessante. É bom quando você se houve falando inglês.</i>
Carlos	<i>Minha maior dificuldade foi a pronúncia, tive que treinar muito para conseguir fazer minha parte. Editar o vídeo foi difícil também, mas contei com o grupo. Melhorei a pronúncia ao falar para o vídeo e melhorei na escrita ao ter que pesquisar e traduzir a vida de Chester. Esse trabalho contribuiu para o trabalho em grupo. E também aumenta a nossa cultura, pois ficamos sabendo a história de vida de pessoas famosas apresentadas pelo nosso grupo e pelos outros grupos.</i>
Aline	<i>A atividade foi bastante interessante pois os vídeos apresentados prenderam a atenção de todos o alunos, além de proporcionar uma maior aprendizagem, ajudar aprimorar a fala e a audição em relação ao inglês e também foi possível ter conhecimento da vida das pessoas escolhidas em cada biografia.</i>
Leonardo	<i>Não tive dificuldades em fazer esse trabalho final, no qual foi um vídeo biográfico, no qual foi elaborado em um grupo onde cada um teve a sua participação no trabalho. O fato de fazer um vídeo foi uma ótima maneira de demonstrar nosso conhecimento na língua inglesa, e também a informática, também serviu para que saicemos da rotina do “cuspe e giz” e começarmos ter informática como uma ferramenta de ensino.  <i>Considerações finais</i>  <i>Este semestre foi bastante produtivo na matéria de Inglês Instrumental, no qual a professora nos ensinou de uma forma diferente a matéria nos incluiu ao mundo digital, e nos apresentou o uso do portfólio e também o sistema de trabalho final em forma de vídeo-biografia, que muito me ajudou, e ajudou a todos nós.  <i>Quero agradecer e parabenizar a professora por nos introduzir este método de ensino.</i></i></i>
Janaina	<i>Foi ótimo trabalho, ajudou muito na pronúncia de coisas que eu ainda desconhecia ou não sabia pronunciar corretamente (ex. datas). Não encontrei dificuldades para realizar essa atividade e achei muito divertida e dinâmica de produzir.</i>
Patrícia	<i>A atividade do vídeo pode proporcionar grande conhecimento, pois além de ser muito interessante, tivemos que pesquisar (ler), escrever, ouvir e falar. Ou seja, tivemos que buscar vários meios e métodos de estudo para realização do trabalho. Com este trabalho tivemos também uma maior interação com os colegas, e podemos observar a importância de aprendemos mais línguas, em específico a Língua Inglesa, pois para fazermos o vídeo utilizamos o programa Sony Vegas que se apresenta todo em Língua Inglesa.</i>
Ana Carolina	<i>Bom hoje foi a apresentação dos vídeos de inglês, o que eu tenho a dizer sobre essa nova metodologia passada pela professora Sheilla é que ela foi fantástica, pois despertou um trabalho de equipe entre os alunos do [...], e com a pesquisa que foi feita nos trouxe mais conhecimento sobre a língua inglesa sem falar que vários programas que foi usado para fazer os vídeos estão na língua inglesa isso nos força ainda mais o nosso aprendizado então só queria agradecer e parabenizar a professora Sheilla, pois esse foi um dos trabalhos mais gostoso de se trabalhar.</i>

Com base nesses dados, foi possível perceber que os aprendizes se mostraram favoráveis à produção e apresentação do vídeo. Disseram: Lara “[...] *foi uma experiência legal*”; Jéssica: “[...] *foi a melhor aula do semestre*”; Vinícius: “[...] *foi algo inesquecível*”; Aline: a “[...] *atividade foi bastante interessante, pois os vídeos apresentados prenderam a atenção de todos o alunos, além de proporcionar uma maior aprendizagem*”; Ana Carolina: “[...] *bom hoje foi a apresentação dos vídeos de inglês, o que eu tenho a dizer sobre essa nova metodologia passada pela professora Sheilla é que ela foi fantástica*”. Diante dessas falas, é possível dizer que a produção do seminário/vídeo gerou um sentimento positivo nos aprendizes daquela comunidade específica quanto à aprendizagem relacionada à LI.

No que se refere aos aspectos da aprendizagem da LI, na opinião de Jéssica a produção do vídeo ajudou a melhorar a pronúncia; na de Carlos, melhorou a pronúncia — ao ter de gravar a fala — e a escrita — ao pesquisar e traduzir a vida do cantor Chester; e ainda ajudou a aumentar o conhecimento sobre aspectos relativos à cultura, “[...] *pois ficamos sabendo a história de vida de pessoas famosas apresentadas pelo nosso grupo e pelos outros grupos*”. Para Aline, a atividade ajudou a “[...] *aprimorar a fala e a audição em relação ao inglês e também foi possível ter conhecimento da vida das pessoas escolhidas em cada biografia*”. Ante esses dados, foi possível inferir que houve aprendizagem além do ouvir, falar, ler e escrever, isto é, através da produção da língua “[...] *sob a forma da textualidade*” (ANTUNES, 2009, p. 37) por meio do gênero biografia. Percebi que houve troca de informações e, logo, aprendizagem através do uso da língua como produtora de sentidos, e não somente reprodutora. Dessa maneira, segundo Antunes (2009, p. 39):

[...] o texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer; é um texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes num aqui e agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino.

Nessa direção, a fala de Carlos sobre ter aprendido acerca da vida de pessoas pesquisadas pelo grupo dele e pelos demais grupos me leva a pensar que houve produção de um texto real por meio do qual foi possível transmitir informações de um interlocutor para outro. Disso concluo que a produção da LI através do gênero biografia cumpriu uma função social.

Para a participante Patrícia (DI),

*[...] atividade do vídeo pode proporcionar grande conhecimento, pois além de ser muito interessante, tivemos que pesquisar (ler), escrever, ouvir e falar. [...], tivemos que buscar vários meios e métodos de estudo para realização do trabalho. [...] podemos observar a importância de aprendemos mais línguas, em específico a Língua Inglesa, pois para fazermos o vídeo utilizamos o programa Sony Vegas que se apresenta todo em Língua Inglesa.*

Verifiquei um comprometimento da aprendiz com a realização das atividades. Ela se deslocou da condição de passiva e passou a produzir conhecimentos: “[...] *tivemos que pesquisar (ler), escrever, ouvir e falar/tivemos que buscar vários meios e métodos/para fazermos o vídeo*”. A isso se alinha o relato de Matheus: a “[...] *ideia de fazer o vídeo foi ótima, pois além de haver um interesse do aluno você aprende mais, pois tem que buscar praticamente ‘sozinhos’ respostas para determinada dúvida*”. Assim, o participante se referiu à questão do interesse e da independência com relação ao professor. Quando ele abordou o fato de ter de buscar respostas para determinada dúvida — afinal, nem sempre a resposta está com o professor —, o participante reconheceu a importância do professor facilitador quando mencionou que a “[...] *ideia de fazer o vídeo foi ótima*”. Aqui, ele se mostrou favorável à proposta sugerida pela professora e concordou que, com a produção da língua em contextos de uso, “*você aprende mais*”.

Conforme Patrícia, “[...] *foi uma experiência muito legal, principalmente na hora de gravar nossas falas, percebemos que entender e falar inglês não é tão difícil assim*”. Entendi que a participante começou a se perceber como usuária da língua do outro: a língua estranha, “*embolada*”, que não fazia sentido já pode ser — ainda que timidamente — reconhecida e utilizada em situações de produção. Com isso, Patrícia conclui que falar inglês “[...] *não é tão difícil assim*”. A fala de Letícia reitera essa ideia: “[...] *é bom quando você se ouve falando inglês*”; assim como a de Sofia: “[...] *esta nova experiência que tivemos ao fazer este trabalho [...] nos deu a oportunidade de acreditarmos que somos capazes [...] aprendi que não devemos desistir das coisas antes mesmo de tentarmos*”.

Esses relatos remetem a Rajagopalan (2003, p. 69) e seu pensamento de que “[...] quem aprende uma língua nova está se redefinindo como pessoa”. Para o autor, o processo de aprendizagem de LE faz parte de algo mais amplo: de redefinição cultural. Todavia, adverte: “[...] importante em todo esse processo é jamais abrir mão do nosso direito e dever no que tange à nossa ‘auto-estima’”. É preciso dominar o idioma estrangeiro: fazê-lo parte de nossa personalidade, mas “[...] jamais permitir que ela [a língua estrangeira] nos domine” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 70). Vi a necessidade de fazer uso da aprendizagem de uma LE

para “abrir portas” — como diz esse autor —, para ampliar o conhecimento de mundo e o acesso a informações, para se perceber capaz e, assim, aumentar a autoestima sem supervalorizar a LE e a cultura do outro em detrimento das nossas.

A fala do participante João suscita comentário: “[...] *eu aprendi que temos que valorizar um educador da Língua Inglesa, porque não é fácil traduzir palavras inglesas*”. Embora ele esteja com a concepção de professor de LI como tradutor — fato que escapa à problematização desta dissertação —, podemos concluir que, quando ele foi convidado a fazer uso da LI em contexto de produção — e essa produção foi, para ele, algo difícil —, houve reflexão: uma ressignificação da necessidade de valorizar o outro: o “educador”. Essa fala expõe uma questão muito discutida por pesquisadores da educação: a desvalorização do educador — aqui, o professor de língua inglesa. Nalguns casos, esse professor é desvalorizado até pelo lugar de descrédito que a disciplina LE ocupa no currículo escolar, que não permite estabelecer mais afetividade entre professor e aprendiz, que passa uma ideia de que nem o professor nem a disciplina são importantes. A voz de Cox e Assis-Peterson (2008 apud SIQUEIRA, 2011, p. 107) se impõe aqui:

[...] ou a disciplina é incorporada de fato ao currículo, com carga horária suficiente para superar a lição do verbo *to be*, ou é melhor termos a coragem e a decência de não incluí-la, pois desfazer o estigma do fracasso é bem mais custoso do que começar do zero.

Finalizo esta seção retomando relatos apresentados ao longo deste trabalho, os quais me permitiram perceber que houve apropriação do discurso proferido durante o desenvolvimento das aulas. Por achar importante, no momento em que as atividades eram propostas e durante o desenvolvimento, eu — professora-pesquisadora — procurava informar os alunos sobre qual construto teórico a atividade estava embasada; na medida do possível, busquei familiarizar os aprendizes com os termos técnicos/acadêmicos levando-os a se apropriarem do “discurso disciplinar” (BAZERMAN, 2011, p. 112–3). Isso pode ser percebido na resposta de Thiago (vide seção 4.3.1), quando o participante emprega a palavras hiperlink, e também no relato de Gilvan: “[...] *fizemos uma produção final*” (mencionado na seção 4.3.4).

Compartilho da concepção de Bazerman (2011, p. 112–3) de que estudar “[...] o discurso das disciplinas nos permitem planejar cursos que capacitem os alunos a entrar nas disciplinas como falantes com poderes, em vez de seguidores convencionais da prática aceita”; isso porque, ao compreender a construção do conhecimento, “[...] os alunos podem julgar melhor que conhecimentos desejam construir nas suas vidas profissionais”. Isso resulta na importância de o professor dominar um discurso atualizado e utilizá-los em suas práticas

pedagógicas. A seguir, encerro este capítulo estabelecendo um viés entre os dados e o termo comunidade de prática.

#### 4.4 Comunidade de prática

Vejo a necessidade de promover atividades que permitam aos aprendizes trabalhar de maneira colaborativa, desenvolvendo o espírito de equipe/grupo e a produção mútua e que valorizem capacidades individuais. Nesse sentido, proponho o trabalho em equipe cujos membros se ajudem mutuamente dentro das possibilidades de cada um. Isso poderá trazer benefícios ao grupo como um todo — assim penso. Nessa concepção, as atividades de produção elaboradas para a pesquisa aqui descritas foram apoiadas no trabalho em equipe e na produção mútua. Daí que foi possível perceber uma tímida tendência à formação de uma “comunidade de prática”.

Por ser de interesse deste trabalho o uso da língua/linguagem em práticas sociais, recorri a Mastrella (2007, p. 61), segundo a qual o termo comunidade de prática tem sido empregado em áreas de pesquisa como antropologia, psicologia, administração empresarial, dentre outras, “[...] em função do foco que dá à questão da aprendizagem como uma prática social”. Assim, apoio-me em Wenger (2006) e Mastrella (2007) para analisar os excertos a seguir. Isso foi possível porque ao verificar a frequência com que os participantes empregaram os pronomes e verbos alusivos à primeira pessoa do plural percebi uma tendência a se reconhecerem como membros de uma comunidade. Vejamos.

QUADRO 24  
Dados coletados através do diário de bordo

PARTICIPANTE	RELATO
Carlos	<i>também aumenta <u>nossa</u> cultura, pois <u>ficamos</u> sabendo a história de vida de pessoas famosas apresentadas pelo nosso grupo e pelos outros grupos.</i>
Jéssica	<i>[...] <u>tivemos</u> a oportunidade de ver os vídeos apresentados por todos na sala. Isso ajudou a trabalhar melhor em grupo e a melhorar minha pronúncia.</i>
Ana Carolina	<i>[...] despertou um trabalho em equipe entre os alunos do [...], e com a pesquisa que foi feita <u>nos trouxe</u> mais conhecimento sobre a língua inglesa.</i>
Leonardo	<i>[...] o sistema de trabalho final em forma de vídeo-biografia, que muito me ajudou, e ajudou a <u>todos nós</u>.</i>

Nesses relatos, além do uso da primeira pessoa do plural, verifico a presença de outro elemento que me permite pensar que os aprendizes deste contexto caminham rumo à formação de uma comunidade de prática: os participantes afirmaram que aprenderam mutuamente, como se lê nessas falas: “[...] *ficamos sabendo a história de vida de pessoas famosas apresentadas pelo nosso grupo e pelos outros grupos*”; “[...] *editar o vídeo foi difícil também, mas contei com o grupo*”. Ante os relatos, constato que uns aprenderam com os outros e se ajudaram colaborativamente. Esses dados conduziram-me à primeira característica de uma comunidade de prática, denominada por Wenger (2006) de “domínio” e que se relaciona com os elementos que contribuem para a formação de interesses comuns, validando a existência de uma comunidade através da afirmação dos objetivos propostos e da atribuição de valor a seus membros.

Na perspectiva de Wenger (2006), o domínio não é algo, necessariamente, reconhecido como *expertise* por pessoas externas à comunidade, mas apenas por seus membros, pois a comunidade de prática valoriza uma competência coletiva em que uns aprendem com os outros. Estabelecendo um viés entre o “domínio” e a ideia de trabalho colaborativo, observei que a proposta foi positiva, visto que os aprendizes asseguraram ter aprendido uns com os outros, ou seja, estabeleceram significados por meio da interação. Por exemplo, retomando o relato de Jéssica, a participante diz isto: “[...] *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*”.

Acredito que, durante o processo de aprendizagem, os aprendizes reconheceram que melhorou o uso da LI. O elemento que permitiu pensar dessa forma refere-se à pronúncia. Conforme Jéssica, a atividade ajudou a trabalhar em grupo e aperfeiçoar a pronúncia dela; também para Carlos a maior dificuldade dele foi a pronúncia: “[...] *minha maior dificuldade foi a pronúncia, tive que treinar muito para conseguir fazer minha parte. [...] Melhorei a pronúncia ao falar para o vídeo e melhorei na escrita ao ter que pesquisar e traduzir [...]*”. Portanto, concluo que o trabalho colaborativo contribuiu para que houvesse avanço na aprendizagem. Penso nessa direção com base nos relatos apresentados, pois o trabalho em grupo ajudou a “[...] *melhorar minha pronúncia*”; também “[...] *melhorei a pronúncia ao falar para o vídeo e melhorei na escrita ao ter que pesquisar*”. A partir daí, compreendo que a participação do aprendiz nessa comunidade contribuiu positivamente para o processo de ensino-aprendizagem de LI.

A segunda característica apresentada por Wenger (2006) se refere ao termo “comunidade”. Segundo esse autor, a formação de uma comunidade necessita que os

membros se ajudem mutuamente e compartilhem informações, ou seja, aprendam uns com os outros. Percebi esses aspectos ao retomar o relato do participante Carlos: “[...] *ficamos sabendo a história de vida de pessoas famosas apresentadas pelo nosso grupo e pelos outros grupos*”. O terceiro aspecto apresentado por Wenger (2006) se refere à prática: ao compartilhamento de recursos como “[...] experiências, histórias, ferramentas, formas de se remeterem a problemas recorrentes, que caracterizam uma prática compartilhada, da qual os membros podem ser conscientes ou não” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2007, p. 62). Saliento que as práticas de uso da língua foram propostas durante o semestre por meio da primeira produção, publicação de comentário em *blog* e produção final conforme explicitado.

QUADRO 25  
Dados coletados através do diário de bordo

PARTICIPANTE	RELATO
Matheus	<i>Este trabalho [primeira produção], além de ser importante para aumentar <u>nosso conhecimento</u> sobre a língua inglesa, <u>aprendemos</u> sobre um ícone da religião que é Dalai Lama, o que <u>nos ajuda</u> crescer mais como seres humanos aprendendo sobre outras culturas. Além de utilizar recursos digitais <u>utilizamos nosso</u> conhecimento para realizá-lo aumentando mais nossa criatividade.</i>

Novamente, temos o uso da primeira pessoa do plural, conforme sublinhado antes, o que remete-me à concepção da possível formação de uma comunidade. O participante reconhece ter aprendido além das estruturas gramaticais, pois a realização da atividade permitiu (ao grupo) crescer como “*seres humanos*”. Nesse sentido, penso que ao mencionar o fato de ter crescido como ser humano o aprendiz se filia a uma concepção de ser humano como bom e preocupado com o bem-estar do próximo.

Dito isso, neste capítulo analisei e discuti os dados coletados na pesquisa e as atividades produzidas pelos aprendizes. Inicialmente, falei da maneira como a proposta foi apresentada, em seguida situei o desenvolvimento dos trabalhos dentro dos procedimentos de elaboração de uma SD (DOLZ et al., 2004) para apresentar e comentar as atividades produzidas durante o curso e, enfim, finalizar estabelecendo um viés entre os dados coletados e a possível tendência que o desenvolvimento da proposta gerou para a formação de uma comunidade de prática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não basta saber ler que Eva viu a uva. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.*

— PAULO FREIRE

**E**sta seção apresenta as últimas considerações acerca deste trabalho. Retomo os objetivos iniciais e as perguntas que nortearam a pesquisa. Enfim, apresento minhas reflexões, as limitações encontradas e os encaminhamentos para este estudo.

Ao longo do primeiro semestre letivo de 2013, implementei e acompanhei um curso de Inglês Instrumental baseado em sequência didática (SD) a fim de ressignificar o ensino voltado para leitura de textos técnicos em uma instituição pública no interior de Minas Gerais. No decorrer do curso, propus atividades de SD que objetivaram promover o letramento crítico e o letramento digital do aprendiz, bem como proporcionar situações de aprendizagem e uso da língua inglesa nas modalidades oral e escrita. Diante do proposto, caminhei em busca de respostas para duas perguntas. A primeira foi: como um curso baseado em SD envolvendo atividades orais e escritas favorece a aprendizagem de inglês?

Tive a intenção de construir a aprendizagem de forma colaborativa, atribuindo aos aprendizes o direito de criticar, sugerir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem. Empenhei-me em conduzir as atividades em sequência, estabelecendo diálogo entre os trabalhos propostos, de maneira que um fornecesse suporte para outro; e isso permitiu comprovar a importância da participação efetiva durante as aulas. Percebi que aqueles que deixaram de se engajar efetivamente nas práticas de leitura e escrita, bem como nas atividades de compreensão oral, apresentaram dificuldades no momento da produção final, comprometendo a qualidade do trabalho e, por consequência, a aprendizagem. Mas comprovei que esta foi além das capacidades linguístico-discursivas, permitindo uma ampliação no conhecimento de mundo dos aprendizes, os quais desenvolveram atitudes agentivas ao terem de pesquisar, negociar, planejar, criar, produzir e transmitir informações através da produção do gênero biografia nas modalidades oral e escrita. Isso a meu ver resultou em ganho de aprendizagem.

Quanto ao desenvolvimento de práticas de leitura e escrita, constatei que caminharam juntas. Noutros termos, para a construção do texto escrito, foi necessário um envolvimento em práticas de leitura. Assim, os aprendizes entraram em contato com textos disponíveis em contextos reais de uso para, então, construir textos próprios. Com isso, tiveram que selecionar informações relevantes ao tema e organizá-las em página/tela/vídeo de forma a ser entendidos. Nesse momento, visualizei o caráter vivo da língua: é algo que tem forma, função e necessita ser adequado aos contextos de uso.

No que se refere à produção oral, observei que houve um progresso no desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção oral, na medida em que os participantes relataram ter havido melhora na pronúncia deles. Também percebi aumento na autoestima, pois se reconheceram como capazes de se apropriarem da língua do outro — de torná-la menos estrangeira. Entendi que assumiram tais posturas porque tiveram de enfrentar situações de uso da língua e produzi-la, em vez de só reproduzi-la por meio de instrumentos avaliativos tradicionais que classificam o certo e o errado com foco na gramática. Ressalto a importância da avaliação durante o processo, todavia sugiro que ela permita que os aprendizes sejam avaliados quanto ao uso da língua em situações de produção, não somente de reprodução de estruturas linguísticas.

Com base nas análises dos dados e nas reflexões apresentadas ao longo deste texto, concluí que um curso elaborado segundo a sequência didática que envolveu o desenvolvimento de capacidades orais e escritas, neste caso, favoreceu a aprendizagem de inglês 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.

Posto isso, a segunda pergunta proposta neste estudo foi esta: em que medida atividades envolvendo letramento crítico e uso de novas tecnologias de comunicação são elementos norteadores da aprendizagem de língua inglesa?

No que tange ao letramento crítico, constatei que os aprendizes atribuíram significados aos gêneros orais e escritos com os quais tiveram contato; dessa forma, criaram e recriaram sentidos à medida que levaram para a leitura o conhecimento de mundo e suas experiências anteriores referentes ao tema discutido. Assim, diferentes leitores atribuíram significados distintos ao mesmo texto/gênero disponibilizado em LI.

Quanto à relação entre o gênero e a realidade social na qual os aprendizes se encontram inseridos, percebi que houve reflexão quanto a atitudes simples e positivas em um contexto local que possibilitam transformações em um contexto global. Isso pode ser verificado através

dos comentários postados no *blog*, nos quais os aprendizes fizeram uso da LI para se comunicarem e transmitirem uma mensagem. Com isso, entendi que houve comunicação em LI. Em acréscimo, inferi que as perguntas de compreensão escrita proporcionaram mais interação leitor–gênero, o que oportunizou um aprendizado crítico e reflexivo *por meio da LI*, e não só *sobre* ela. Outro ponto perceptível foi o fato de os aprendizes terem negociado a compreensão de si mesmo a partir do momento que, ante mensagens orais e escritas, foram capazes de refletir sobre aspectos relacionados à vida pessoal e social, ressignificando a maneira de ver a vida deles, bem como certas atitudes, como se pode ler nos relatos dos participantes.

Quanto ao letramento digital, notei que houve um envolvimento em práticas de leitura e escrita em ambientes digitais na produção do gênero proposto usando novas tecnologias e uso de recursos semióticos diversos nas produções. Em outras palavras, os aprendizes produziram textos/gênero multimodalizados, atribuindo ao gênero biografia uma “cara nova”. Ainda sobre o uso das novas tecnologias, verifiquei que apresentaram uma lacuna no que se refere ao uso do *blog*, embora usem outras ferramentas disponíveis no ambiente digital, tais quais facebook, Skype, Google e outras.

Constatai que através da necessidade de produzir textos/gêneros fazendo uso de recursos digitais os aprendizes entraram em contato com ferramentas que estavam disponíveis em LI, configurando, portanto, uma necessidade e oportunidade de usar a LI em contextos reais. Diante das análises e discussões dos dados, concluí que atividades embasadas no desenvolvimento do letramento crítico e no uso das novas tecnologias contribuíram para a aprendizagem de LI. Permitiram aos aprendizes se envolverem em situações de uso da língua em contextos reais e digitais a fim de produzir a LI e se comunicarem através dela, pois uns se fizeram entender e — dentro do possível — entenderam os demais.

Como limitações deste trabalho, aponto a falta de tempo suficiente para que professora-pesquisadora e aprendizes pudessem se encontrar e realizar as correções e adequações necessárias ao roteiro a fim aumentar a qualidade das produções finais. Dessa forma, ao analisarmos os vídeos é possível notar incorreções quanto ao uso da LI, dentre elas ressalto questões gramaticais e de pronúncia. Todavia, reforço o fato de o foco das produções ser o processo, e não o produto. Além disso, nesse contexto específico, foi a primeira vez que os aprendizes se envolveram em situações de aprendizagem como a descrita neste texto, relembro a palavra “novo/nova” citadas por eles.

Outro ponto que indico como limitação foi o texto biográfico apresentado como insumo, na apresentação da situação. Após o decorrer dos trabalhos, percebi nele a ausência da

variedade de recursos multimodais, sendo assim, em uma próxima oportunidade pretendo substituir o texto utilizado por outro mais multimodalizado, ou proporcionar aos aprendizes a oportunidade de leitura em tela no site no qual o gênero estudado está disponível.

Amparada nesse cenário e a caminho da conclusão deste trabalho, retomo o que mencionei sobre esta proposta não objetivar a uma solução para o ensino de inglês instrumental no referido contexto nem pretender apresentar um manual a ser seguido. Sabemos que cada circunstância é específica e que uma proposta positiva em dada comunidade pode não surtir o mesmo resultado em outra.

Todavia, espero que estas reflexões contribuam com embasamento teórico para professores atuantes no ensino de línguas na educação profissional técnica de nível médio a fim de que possam desenvolver um fazer docente que ressignifique mitos correntes sobre o ensino de instrumental em contextos nacionais. Não quero dizer com isso que temas da área de estudo do aprendiz não possam ser abordados; apenas proponho que sejam trabalhados de maneira a criar situações de aprendizagem que conduzam ao desenvolvimento de outras capacidades que não somente a de leitura, bem como que proporcionem ao aprendiz possibilidades de desenvolver letramentos diversos, em especial o crítico e o digital, necessários ao cidadão do século XXI. Afinal, estamos preparando o aprendizes/jovens não somente para o mundo do trabalho, como também para o exercício da cidadania. Na atualidade, ambos exigem que o indivíduo saiba se posicionar de maneira crítica e reflexiva ante as situações diversas com que vai se deparar, em particular no contexto de relações de poder em que alguns têm de se submeter a outros.

Entendo que o ensino de LI focado somente no treino de habilidades linguísticas, e/ou na priorização de uma em detrimento das demais, tem sido repensado. A meu ver, ele se choca com a sociedade pós-moderna e carregada de novas tecnologias na qual estamos inseridos, além de não dialogar com o que é proposto pelos documentos oficiais, em destaque as OCNEM/LE (BRASIL, 2006), que direcionam o ensino de LE no ensino médio em contextos escolares nacionais. Por essa razão, neste trabalho, procurei utilizar o termo capacidade em detrimento à habilidade, por acreditar que ao adotar essa postura estaria contemplando uma visão ampliada de ensino de LI.

Não podemos negar, há dificuldades a superar. A carga horária disponibilizada a LE em determinadas situações é insuficiente para desenvolver todo o planejamento, aplicar os instrumentos avaliativos sugeridos pelas instituições e desenvolver uma proposta que conduza o aprendiz aos novos e múltiplos letramentos, os quais se fazem presentes nos mais diversos setores da sociedade. Daí a necessidade de políticas públicas que abarquem o ensino de

línguas em contextos escolares, pois, se estamos preparando jovens para viver em sociedade, não podemos perder de vista a importância de dominar ao menos uma LE.

Ancorada nas discussões apresentadas ao longo deste texto, ressalto a urgência de repensar o ensino de línguas estrangeiras em escolas regulares, valorizando-as no currículo e reorganizando as condições de trabalho. Para isso, é importante incentivar, capacitar e dar voz ao profissional que atua na área, de maneira que, além da competência linguística, ele tenha conhecimentos explícitos que favoreçam sua atuação em um ambiente de diversidade conhecido como sala de aula.

Insisto na necessidade de esse profissional ter tempo para estudar, planejar, corrigir. As atividades de produção linguística baseadas em gêneros aqui propostas buscam valorizar a criatividade do aprendiz, por isso exigem do professor mais dedicação; embora os aprendizes estejam ante uma mesma proposta de produção — previamente pensada e elaborada pelo docente —, os acertos, as dúvidas e as certezas podem variar de um para outro, exigindo atendimento individualizado, pois não existe resposta única e correta para as produções propostas. Nesse caso, cabe supor que o número de turmas que o professor de LE precisa ter para preencher sua carga horária e o número elevado de alunos em cada uma dificultam o trabalho.

Também considero fundamental o professor pensar em suas práticas de maneira crítica e reflexiva, em especial mediante uma reflexão grupal e colaborativa com os pares. Igualmente importante é o trabalho interdisciplinar que parta de temas e gêneros. Aliás, proponho que esse trabalho interdisciplinar seja planejado em equipes a fim de integrar o ensino e valorizar as individualidades dos aprendizes. Proponho que tal iniciativa deva partir do núcleo pedagógico, pois sabemos das dificuldades de reunir professores e ter um momento de planejamento coletivo, dada a diversidade de horários.

Por último, cabe reforçar a concepção de que quebrar paradigmas não é processo fácil nem isento de entraves. Durante a implementação desta proposta, deparei-me com dificuldades, imposições e desafios; também houve momentos de incertezas, desânimo e vontade de desistir. A falta de tempo para realizar leituras, planejamento, replanejamento, reflexões e decisões exigiu renúncias pessoais. Foi preciso ter persistência e determinação para chegar a essas linhas finais. Busquei forças no discurso de pares mais experientes; e por compartilhar da visão de que é possível aprender uma língua estrangeira na escola regular nas modalidades oral e escrita, recomecei a cada tropeço. Nesse percurso cheio de esperança inicialmente, chego ao fim com um questionamento: ensino de língua inglesa em contexto escolar é utopia ou esperança?

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *Parâmetros atuais no ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Aprendizagem e ensino de línguas em contextos Tecnológicos. *REVERTE: Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Fatec Indaiatuba*, Indaiatuba, São Paulo, v. 6, p. 220–30, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. 3. ed. Campinas: Pontes/Arte língua, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes/Arte língua, 2010.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- AUGUSTO, E.H. *Ensino instrumental na língua alvo: uma proposta de ensino da escrita de língua estrangeira em ambiente acadêmico*. 1997. 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Os gêneros textuais. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2007.
- BAZERMAN, C. *Gênero, agência e escrita*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BEZERRA, D. S. *Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnica e da integração*. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- BIOGRAPHY POWER POINT.  
<<http://teacher.neisd.net/library/public/lessonplan/files/Biography1.ppt>> Acesso em: 15 abr. 2013.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1998.
- BORGES, E.F.V. Instrumental e comunicativo no ensino de línguas: mesma abordagens nomes diferentes? *Belo Horizonte*, v. 11, p. 815–35, 2011.
- BORGES, E.F.V. *Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea ensino-aprendizagem de LE/L2 na linguística aplicada*. 2009. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.
- 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.
- BRASIL. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Documento Base. Brasília: MEC. SETEC. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf) Acesso em 20 de mar 2013.
- BRASIL. *Lei 9.394/96* — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 25 jun. 2013.

- BRASIL. MEC. Parecer CNE/CEB. *Resolução* n. 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: CNE/CEB, 2012. Disponível em <[http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013715103748500resolucao\\_6\\_2012\\_carga\\_horaria\\_presencial.pdf](http://www.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013715103748500resolucao_6_2012_carga_horaria_presencial.pdf)> Acesso em 20 de mar 2013.
- BRASIL. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*. Documento Base. Brasília: MEC. SETEC. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf) Acesso em 20 de mar 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica*. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)> Acesso em 15 abr. 2013
- BRASIL. Parecer CNE/CEB. *Resolução* n.2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, CEB, 2012.
- CARR, W.; KEMMIS, W. *Becoming critical education: on knowledge and action research*. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986. Disponível em: <<http://enotez.files.wordpress.com/2011/09/becoming-critical.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2013.
- CELANI, M.A.A. *When myth and reality meet: reflections on ESP in Brazil. English for Specific Purposes*, n. 27, p. 412–23, 2008.
- CERVETTI, G. et al. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: Dias, R.; CRISTOVÃO, V.L.L. (Org.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1ª. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. 305-344.
- CRITICAL LITERACY. *critical literacy in global citizenship education*. 2013. Disponível em: <<http://www.criticalliteracy.org.uk>>. Acesso em: mar. 2013
- DIAS, R. WebQuests: tecnologias, multietrimentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 12, p. 861–81, 2012a. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2012nahead/aop1212.pdf> acessado em 15 de abril de 2013.
- 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. (Org.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado das Letras, 2012b, p. 295–315.
- DICK, B. *Action Research: action and research*. 2002. Disponível em <<http://www.aral.com.au/resources/aandr.html>> Acesso em 07 abr. 2013.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S.; (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 137–52.
- DOLZ, J. et al. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 81–108.

- DUDLEY-EVANS, T; St. JOHN, M.J. *Developments in English for Specific Purposes. A multidisciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
- EL ANDALOUSSI, K. *Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia*. São Carlos: ed. UFSCar, 2004.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRAGA, K. F. Ensino/aprendizagem: a interação além dos muros da sala de aula. In: ALMEIDA, F. A.; GONÇALVES, J. C.; (Org.). Niterói: ed. UFF, 2009, p. 81–93.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.
- 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.
- LIMA, D.C.D. *Inglês em escolas públicas não funciona uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 16–31.
- MASIN, M. A. P. C. Grigoletto. *Análise de necessidades na disciplina de inglês em um curso superior de Tecnologia em Automação Industrial*. São Paulo, 2009. 151 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- MASTRELLA, M. R. *Inglês como língua estrangeira: entre o desejo do domínio e a luta contra a exclusão*. 2007. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) — Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 102–17, 2010.
- 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. 223-58.
- MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135–58, 2010.
- MATTOS, A.M.A. Novos letramentos, ensino de línguas estrangeiras e o papel da escola pública no séc. XXI. *Revista X*, v. 1, p. 33–47, 2011.
- MEURER, J. L. O trabalho de leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. *Ilha do Desterro*, v.1, n.38, 155–71, 2000.
- 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. 171–84.
- MICHAEL JACKSON'S BIOGRAPHY. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=FmpD\\_cYxqL4](https://www.youtube.com/watch?v=FmpD_cYxqL4)> Acesso em: 28 out. 2013.

- MONTE MÓR, W. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. *Letras & Letras*, Uberlândia: ed. UFU, v. 26, p. 469–78, 2010.
- MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma — reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. Disponível em: <<http://www.uesb.br/labtece/artigos/A%20Cabe%20C3%A7a%20Bem-feita.pdf>> Acesso em: 10 maio 2013.
- MORIN, E. Entretien [Diálogo]. *Sociétés, Approches méthodologiques*, Paris, n. 42, p. 335–49, 1993.
- 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://educ.ubc.ca/faculty/norton/Norton%20and%20Toohey%20Language%20Teaching%202011.pdf>>. Acesso em: nov. 2011.
- NUNAN, D. *Research methods in language learning*. United States of America: Cambridge University Press, 1992.
- PINTO, M. M. *O inglês no mundo do trabalho do secretário executivo bilíngüe: uma análise de necessidades*. 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) — Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística 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. 107–29, 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. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes, p. 109-123, 2005.
- RAMOS, R. C. G. ESP in Brazil: history, new trends and challenges. In: KRZANOWSKI, M. (Org.). *English for academic and specific purposes in developing, emerging and least developed countries*. Canterbury: IATEFL, 2008, v. 1, p. 68–83.
- 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*. 2012.
- REIS, M. G. M. *O texto teatral e o jogo dramático na didática do ensino de francês língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Língua e literatura Frances) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-02122008-171004/pt-br.php>>. Acesso em: fev 2013.
- RIDING, P. et. al. An action research approach to curriculum development. *Information Reserch*, v. 1/1, 1995. Disponível em: <<http://informationr.net/ir/1-1/paper2.html>> Acesso em: 7 abri. 2013.
- ROCHA, C. H. Gêneros discursivos e multiletramentos no ensino de inglês no fundamental I: em busca da formação plurilíngue. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado das Letras. 2012, p. 271–294.
- ROJO, R.; Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 7–31.
- SANTOS, L. S. D. *Sob Medida: uma proposta de produção de material didático de língua estrangeira (inglês) para aprendizes de um curso de ensino médio profissionalizante de jovens*

e adultos na modalidade PROEJA. 2010. 252 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília.

SCHNEUWLY, B. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 109-124.

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

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor postigo ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diórgenes Cândido De. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo:Parábola Editorial, 2011, p. 171–84.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143–60, dez. 2002.

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

SOUZA, S. A. *From the classroom*. Disponível em <<http://sheillateacher.blogspot.com.br/>> Acesso em: 30 out. 2013.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Design of social. 1996. Disponível em <<http://mullins-teaching-notebook.wikispaces.com/file/view/newlondon+pedagogy+of+multiliteracies.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2014.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443–6. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>> Acesso em: 15 mar. 2013.

WENGER, E. *Communities of practice a brief introduction*. 2006. Disponível em <<http://www.ewenger.com/theory/>> Acesso em: 31 jun. 2013.

XAVIER, A.C. D. S. *Letramento digital e ensino*. 2005. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf>> Acesso em: 13 abr. 2013.

- *Bibliografia consultada*

AUGUSTO-NAVARRO, E.H. Necessidades e interesses contemporâneos no ensino-aprendizagem de inglês para propósitos específicos. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. *Perspectivas de investigação em LA*. Campinas: Pontes, 2008.

CELANI, M.A.A. et al. *The Brazilian ESP Project: an evaluation*. São Paulo: EDUC, 1988.

DIAS, R. Proposta curricular de língua estrangeira do ensino fundamental – 6º A 9º ano. Disponível em <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BEFEE961F-6B22-44C7-BF21-F6DD53D84E88%7D\\_proposta-curricular\\_lingua-estrangeira\\_ef.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BEFEE961F-6B22-44C7-BF21-F6DD53D84E88%7D_proposta-curricular_lingua-estrangeira_ef.pdf)> Acesso em: 9 mar. 2013.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

INFANTE, S. *Heal the world*. Disponível em:

<[http://www.eslprintables.com/worksheets\\_with\\_songs/michael\\_jackson/heal\\_the\\_world\\_michael\\_jackson/HEAL\\_THE\\_WORLD\\_207241/#thetop](http://www.eslprintables.com/worksheets_with_songs/michael_jackson/heal_the_world_michael_jackson/HEAL_THE_WORLD_207241/#thetop)>. Acesso em 10 fev. 2013.

MAZZA, L N. et al. *Levantamento bibliográfico: language for specific purposes (LSP) ou abordagem instrumental no ensino de línguas. Trabalho disciplinar (Conclusão da disciplina Línguas para Fins Específicos: Ensino-aprendizagem em Contextos Presencial e Digital. Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem/LAEL da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008, 25 p.*

MENDONÇA, M. (Org.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NUNAN, D. *The learner-centred curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.



Universidade de Brasília – UNB  
Instituto de Letras - IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESCOLA

**“Tell me what you need English for and I will tell you the English you need.”**  
Hutchinson and Water, 1987)

O Ensino de Línguas Instrumentais, ou Línguas para Fins Específicos (English for Specific Purpose – ESP), é uma abordagem conhecida, no Brasil, como sendo voltada para leitura de textos técnicos e científicos pertencentes à área de interesse do aprendiz, isto é, o que, efetivamente, o aprendiz necessita saber para atuar em uma situação alvo de uso da Segunda Língua.

Vale lembrar que o ensino de Línguas Instrumentais baseado em leitura foi elaborado para atender as necessidades de um grupo específico de aprendiz, na década de 1970, de tal modo que reproduzir esse modelo, atualmente, sem uma prévia análise de “necessidades” e “desejos” do público-alvo, seria uma forma equivocada de ensino. Uma vez que, atualmente, pelo fato do contexto educacional, político e econômico se apresentar bem modificado conclui-se que às necessidades e desejos dos aprendizes também sofreram alterações.

Nessa perspectiva, o presente trabalho propõe implementar e acompanhar um curso de Inglês Instrumental baseado em Sequências Didáticas, a fim de ressignificar o ensino de Instrumental voltado somente para leitura de textos técnicos em uma instituição pública no interior de Minas Gerais.

A pesquisa, será orientada pela Professora Doutora Maria da Glória Magalhães Reis e embasada em (DIAS, 2012; MATTOS, 2011; BAZERMAN; 2011; RAMOS, 2005; CELANI, 2008) entre outros, além dos documentos oficiais (OCNEM/LE, 2006; BRASIL, 2007; BRASIL, 2012).

Assim sendo, eu Sheilla Andrade de Souza, na condição de professora-pesquisadora, venho solicitar seu consentimento para realizar o estudo no IFTM-Paracatu. Esclareço que a pesquisa será conduzida respeitando a ética que regulamenta as pesquisas acadêmicas.

Declaro que os dados serão coletados por meio de instrumentos, tais como questionários, diário de bordo e de itinerância, sendo os resultados divulgados e disponibilizados para todos que desejarem se inteirar deles, declaro ainda que a Instituição estará isenta de qualquer ônus financeiro.

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Cargo Ocupado na Instituição:** \_\_\_\_\_

**Siape:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Local e Data:**

**Endereço Eletrônico:** \_\_\_\_\_

**Declaro estar ciente do estudo e ( ) autorizo ( ) não autorizo a realização do mesmo no IFTM-Paracatu.**

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido — aprendizes



Universidade de Brasília – UNB  
Instituto de Letras - IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PPGLA

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – APRENDIZ

**“Tell me what you need English for and I will tell you the English you need.”**  
Hutchinson and Water, 1987)

O Ensino de Línguas Instrumentais, ou Línguas para Fins Específicos (English for Specific Purpose – ESP), é uma abordagem conhecida, no Brasil, como sendo voltada para leitura de textos técnicos e científicos pertencentes à área de interesse do aprendiz, isto é, o que, efetivamente, o aprendiz necessita saber para atuar em uma situação alvo de uso da Segunda Língua.

Vale lembrar que o ensino de Línguas Instrumentais baseado em leitura foi elaborado para atender as necessidades de um grupo específico de aprendiz, na década de 1970, de tal modo que reproduzir esse modelo, atualmente, sem uma prévia análise de “necessidades” e “desejos” do público-alvo, seria uma forma equivocada de ensino. Uma vez que, atualmente, pelo fato do contexto educacional, político e econômico se apresentar bem modificado conclui-se que às necessidades e desejos dos aprendizes também sofreram alterações.

Nessa perspectiva, o presente trabalho propõe implementar e acompanhar um curso de Inglês Instrumental baseado em Sequências Didáticas, a fim de ressignificar o ensino de Instrumental voltado somente para leitura de textos técnicos em uma instituição pública no interior de Minas Gerais.

A pesquisa, será orientada pela Professora Doutora Maria da Glória Magalhães Reis e embasada em (DIAS, 2012; MATTOS, 2011; BAZERMAN; 2011; RAMOS, 2005; CELANI, 2008) entre outros, além dos documentos oficiais (OCNEM/LE, 2006; BRASIL, 2007; BRASIL, 2012).

Assim sendo, eu Sheilla Andrade de Souza, na condição de professora-pesquisadora, venho solicitar seu consentimento para realizar o estudo no IFTM-Paracatu. Esclareço que a pesquisa será conduzida respeitando a ética que regulamenta as pesquisas acadêmicas.

Declaro que os dados serão coletados por meio de instrumentos, tais como questionários, diário de bordo e de itinerância, sendo os resultados divulgados e disponibilizados para todos que desejarem se inteirar deles, declaro ainda que o participante estará isento de qualquer ônus financeiro.

**Nome do responsável:** \_\_\_\_\_

**Assinatura:** \_\_\_\_\_

**Local e Data:** \_\_\_\_\_

**Telefone para contato:** \_\_\_\_\_

**Nome do aprendiz/participante:** \_\_\_\_\_

**Assinatura do aprendiz/participante:** \_\_\_\_\_

autorizo  não autorizo

## APÊNDICE C – Critérios para elaborar trabalho final

### CRITÉRIOS PARA ELABORAÇÃO DO TRABALHO FINAL

1) *Representação da situação de comunicação*: nessa fase o aluno é levado a visualizar o destinatário, a situação de produção e a finalidade do gênero a ser produzido. Acrescentamos nessa fase a importância da publicação das atividades produzidas, e sugerimos que elas sejam publicadas em murais na escola, ou em ambientes virtuais. Como exemplo, sugerimos blog, grupo criado com objetivo pedagógico nas redes sociais, entre outras possibilidades, a fim de divulgar e valorizar os trabalhos dos alunos.

- Professora, aprendizes da classe, professores doutores, usuários das redes sociais e blog.
- Finalidade expor informações sobre a vida de uma pessoa.

2) *Elaboração de conteúdo*: nessa fase o aluno é levado a conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos. É importante ressaltar que essas técnicas variam de acordo com o gênero estudado.

- Livros, internet, google, facebook, redes sociais, revistas, outras pessoas

3) *Planejamento do texto*: o aluno é levado a planejar o texto de acordo com os objetivos e com a situação de produção.

- Reunir o grupo, argumentar, discutir e decidir quem será a pessoa a ser descrita na biografia.
- Pesquisar sobre a pessoa
- Dividir as tarefas
- Esboçar o texto escrito
- Treinar a pronúncia (pela internet)

4) *Realização do texto*: o aluno é levado a concretizar a produção, observando e adequando o registro linguístico que deverá ser utilizado para a materialização do texto/gênero, bem como as finalidades comunicativas.

- Linguagem formal, quote, música, vídeos, fotos...

## APÊNDICE D – 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 A 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**

## APÊNDICE E – Questionário 2



Universidade de Brasília – UNB  
Instituto de Letras - IL  
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA

---

### QUESTIONÁRIO FINAL

Caro aprendiz,

Este questionário tem o objetivo de avaliar o curso de “Inglês Instrumental” ofertado pelo IFTM-Paracatu no 1º semestre de 2013 a fim de verificar de que maneira a proposta baseada em sequência didática e baseada em gêneros textuais contribuiu ou não para a sua aprendizagem de Língua Inglesa.

Por favor, responda às questões de forma sincera e com muita seriedade, pois o resultado deste questionário será de grande importância para que as aulas de Inglês Instrumental preencham suas necessidades e interesses de aprendizagem.

- 1) Nome: ( opcional ) \_\_\_\_\_
- 2) Sexo ( ) masculino ( ) feminino
- 3) Você exerce alguma atividade remunerada? ( ) sim ( ) não

Em qual caso afirmativo, você trabalha em uma área relacionada à sua área de estudo?

\_\_\_\_\_

- 4) Qual a sua opinião sobre o uso da Língua Inglesa durante as aulas, ou seja, a professora falar inglês durante as aulas. Comente sua resposta.

\_\_\_\_\_

- 5) Você gostaria que os temas abordados durante as aulas de Inglês Instrumental fossem relacionados...

( ) somente a sua área de atuação ( ) relacionados a assuntos diversos/gerais

Comente sua resposta e apresente sugestões de temas para o próximo semestre (próxima turma).

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 6) Em uma escala de 0 para (ruim) e 5 (ótimo) avalie as atividades e o material trabalhados durante o curso de Inglês Instrumental.

<b>Atividades</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Atividades da sequência didática						
Estudar sobre a biografia do Dalai Lama						
Elaborar o Pôster sobre o Dalai Lama						
Atividades sobre a música “Heal the World”						
Postar comentários no blog “What can you do to make a better World?”						
Diário de bordo						
Produção Final – apresentar uma biografia						

**Obrigada pela participação.  
Sheilla Souza / 2013**

## APÊNDICE F – Atividade de compreensão textual

 <p>INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA TRIÂNGULO MINEIRO Campus Paracatu</p>		Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Triângulo Mineiro – Campus Paracatu	
<b>Disciplina:</b> Inglês instrumental		<b>Data:</b>	
<b>Curso:</b> Ensino Médio		<b>Turma:</b>	
<b>Professor:</b> Sheilla Andrade de Souza			
<b>Aluno (a):</b>		<b>Valor:</b>	

**Activity 1: based on:** <http://www.youtube.com/watch?v=BWf-eARnf6U>

1. Do you think there is a relationship between the song lyrics and the movie? If yes, give your reason with explanations in Portuguese or English.
2. Did the images show in the movie make you reflect on a personal situation of your life? If yes, please give an example with explanation.
3. Do you think the message of the song was addressed to anyone? If yes, who?
4. Do you think the message of the song fits presently to your personal or social environment? Comment your answer.
5. In the song the author says:  
“There's a place in your heart  
And I know that it is love”  
(...)  
In this place you'll feel  
There's no hurt or sorrow  
(...)  
There are ways to get there  
In, your opinion, what is the metaphorical place the song author is talking about?  
How can we get there? Please provide an example.
6. In the song, the composer also says: “There are people dying”. Do you agree with the composer? If yes, what are the situations that are making people die in the present moment?

### Activity 2:

Think about all we have been discussing in the classroom and then go to the blog <http://sheillateacher.blogspot.com.br/> and answer the follow question: What can you do to make a better world? Give some examples of attitudes what we can have to make a better world.

## APÊNDICE G – Atividade de compreensão textual — tradução

**Atividade 1: baseada em:** <http://www.youtube.com/watch?v=BWf-eARnf6U>

1. Você pensa que há uma relação entre a letra da música e o vídeo? Caso afirmativo, apresente suas razões com explicações em Português ou Inglês.
2. As imagens mostradas no vídeo fez você refletir em uma situação pessoal em sua vida? Em caso afirmativo, por favor, apresente um exemplo com explicações.
3. Você pensa que a mensagem da canção foi endereçada a alguém? Em caso afirmativo, a quem?
4. Você pensa que a mensagem da canção pode ser relacionada com alguma situação no seu contexto pessoal ou social? Comente sua resposta
5. Na canção o autor diz:  
“Há um lugar em seu coração  
E eu sei que é amor”  
(...)  
Neste lugar você não sente  
Mágoa ou tristeza  
(...)  
Há caminhos para chegar lá  
Na sua opinião, qual é o lugar metafórico que o autor está se referindo?  
Como você pode chegar lá? Por favor, forneça exemplos.
6. Na canção, o compositor também diz: “Há pessoas morrendo”. Você concorda com o compositor? Em caso afirmativo, quais são as situações que estão fazendo pessoas morrer no momento presente?

### **Atividade 2:**

Pense sobre o que discutimos em sala de aula e então vá ao blog <<http://sheillateacher.blogspot.com.br>> e responda a seguinte pergunta: “O que você pode fazer para tornar o mundo melhor? Dê exemplos de atitudes as quais podemos ter para tornar o mundo melhor.

ANEXO 1 – Diários de bordo



FIGURA 9 – Diário de bordo  
Fonte: dados da pesquisa

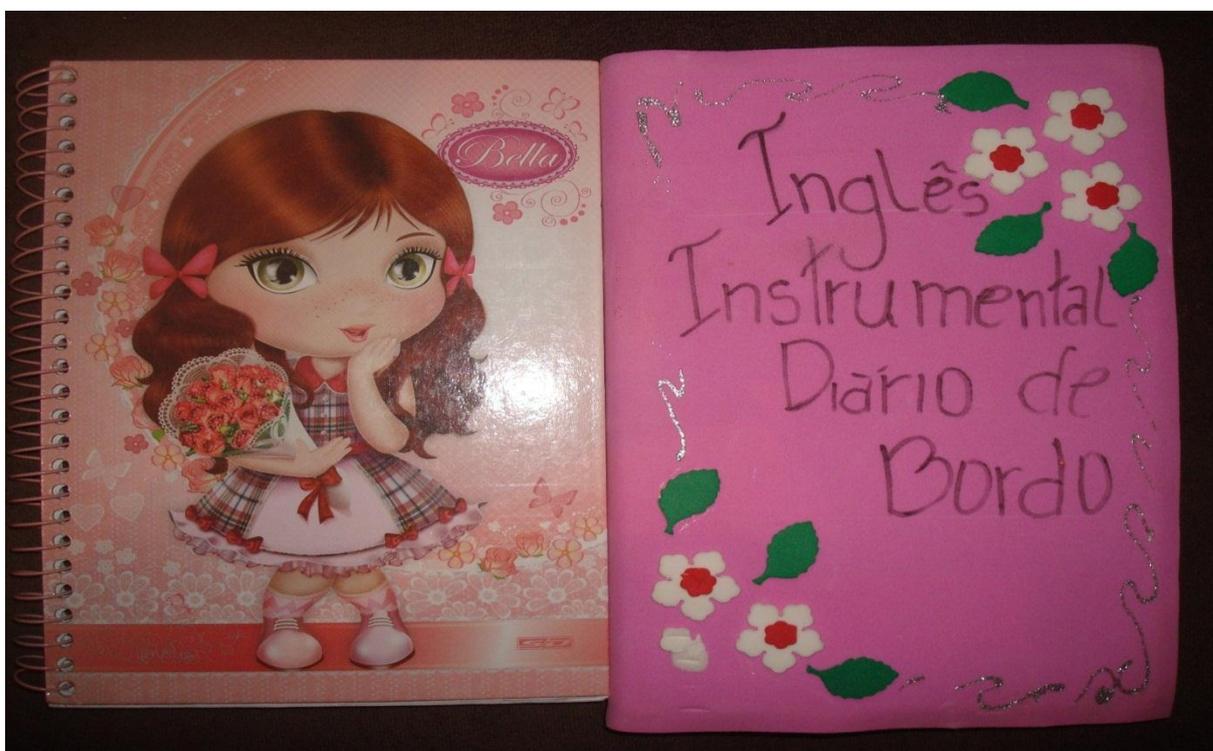


FIGURA 10 – Diário de bordo  
Fonte: dados da pesquisa

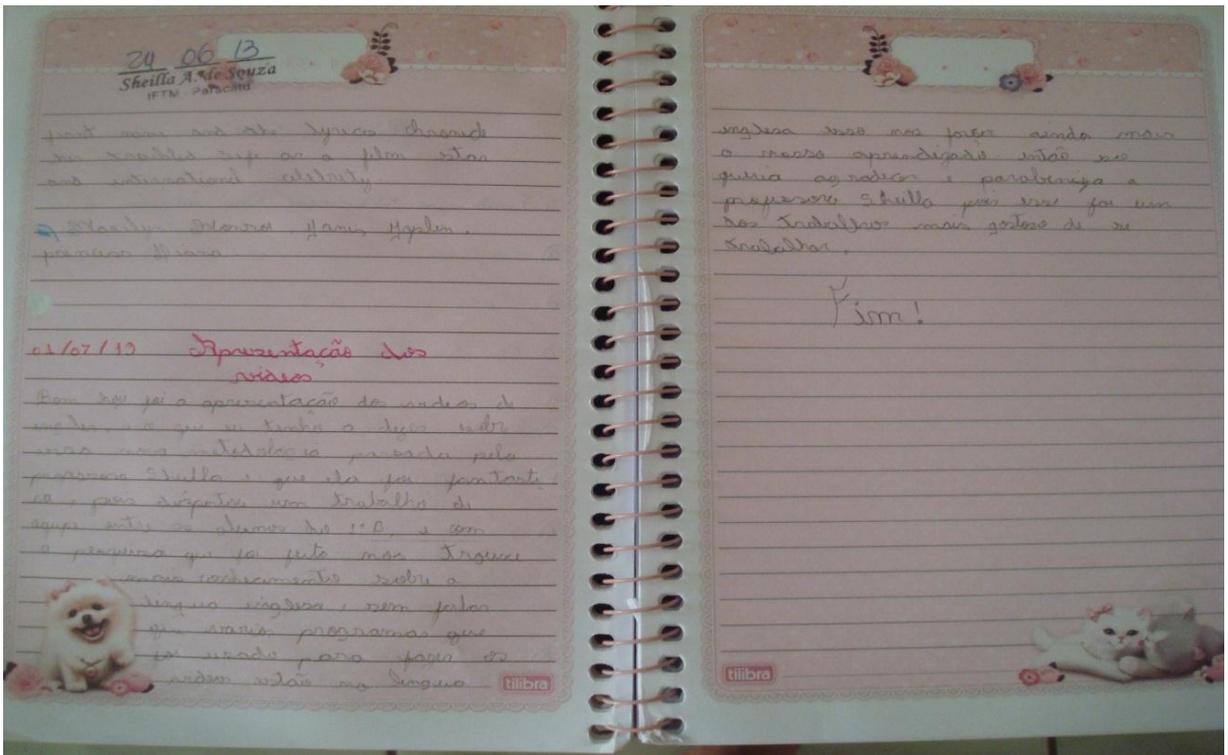


FIGURA 11 – Diário de bordo  
 Fonte: dados da pesquisa

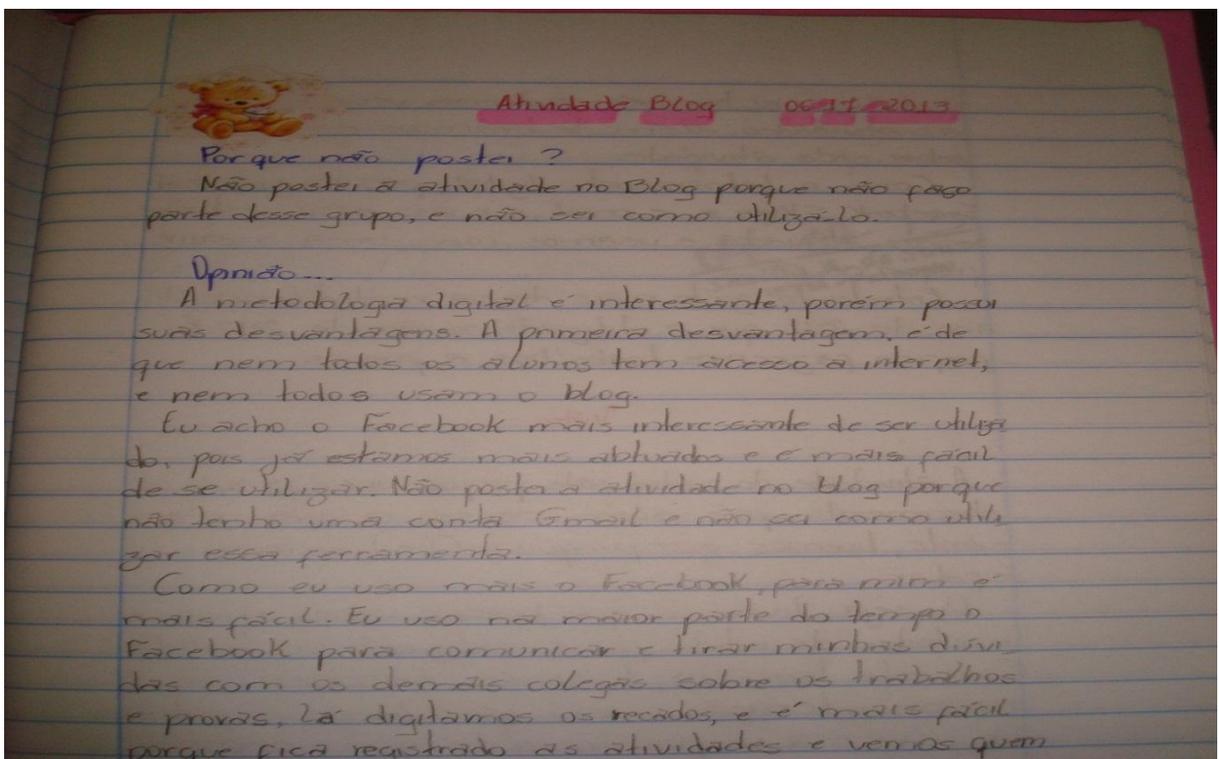


FIGURA 12 – Diário de bordo  
 Fonte: dados da pesquisa

Video 02/07/13

O ~~pro~~ A ideia de fazer o video foi ótima, pois além de haver um interesse do aluno você aprende mais pois tem que buscar praticamente pequenas respostas para determinada duvida.

FIGURA 13 – Diário de bordo  
Fonte: dados da pesquisa

Data 07/08

Não tive dificuldade durante esta aula, pois fizemos uma produção final que foi o video de alguma pessoa em inglês, onde o nome grupo ficou com o Freddie Mercury. Escolhemos ele pela foto dele ser bissexual e as pessoas se discriminarem e não valorizá-lo, por ser um dos melhores vozes do mundo. No final da aula respondi algumas perguntas da professora.

FIGURA 14 – Diário de bordo  
Fonte: dados da pesquisa

ANEXO 2 – Amostra das primeiras produções: “Pôster The Dalai Lama” — produção 1 e 2



FIGURA 15 – Primeira produção  
Fonte: dados da pesquisa

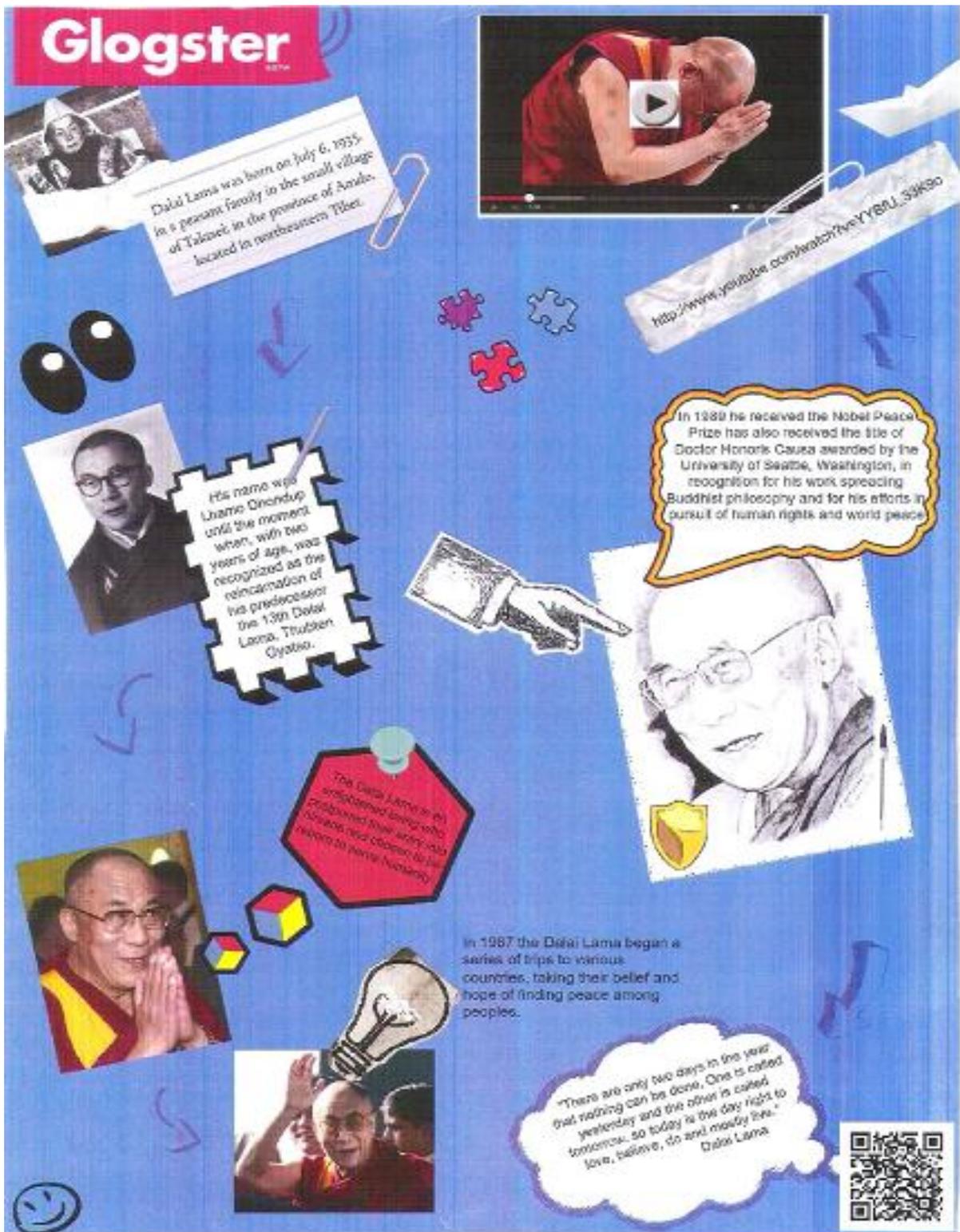


FIGURA 16 – Segunda produção  
 Fonte: dados da pesquisa

ANEXO 3 – Atividade de produção — comentário no blog — tradução

**Comentário 1**

*Não somente boas atitudes mudam o mundo. Pequenos gestos também: separar o lixo para ser reciclado ou apenas um bom dia são pequenos passos.*

**Comentário 2**

*Para fazer do mundo um lugar melhor nós deveríamos começar com pequenas ações ajudar pessoas atravessar a rua. Ensinar crianças sobre o que está certo ou errado. Pessoa com situação financeira melhor fazer doações para organizações que cuidam de pessoas necessitadas, sem fala no cuidado que devemos ter com a natureza e com o mundo. Sem esquecer de manter a paz entre todos os países.*

**Comentário 3**

*Para tornar o mundo melhor, nós temos que começar com pequenas ações que juntos podemos transformar o mundo. Se todos fizerem sua parte, nós podemos fazer este mundo melhor para nossos filhos e netos. Nós não deveríamos julgar o que as pessoas podem fazer errado porque palavras são fáceis de falar, mas ações podem mudar o mundo. Paz no mundo depende da força que há em nós, e saber que juntos podemos mudar o mundo.*

**Comentário 4**

*O melhor para fazer é começar conosco. Com simples coisas como ajudar amigos de sala quando eles tem dificuldade ou ajudar outras pessoas com coisas simples.*

**Comentário 5**

*Para fazer um mundo melhor nós podemos respeitar pessoas, nos colocar no lugar dos outros, dar exemplos de amor e gentileza para as crianças e nos podemos valorizar nossas famílias.*