

## APLICANDO A TEORIA DE GÊNEROS NA SALA DE AULA DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

### *Applying the genre theory in the English as a Foreign Language classroom*

Morgana de Abreu Leal<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo avalia se as práticas pedagógicas aplicadas na sala de aula oferecem oportunidades de letramento global. Para tal, parte da proposta de Ramos (2004) para o ensino de língua estrangeira através de gêneros textuais e propõe uma sequência de práticas pedagógicas para trabalhar o gênero “sinopse de filme”. O material começa com uma atividade em grupo, evidenciando aspectos contextuais e culturais do gênero. Segue o texto e atividades que ressaltam sua organização retórica, características léxico-gramaticais, etc.; por fim temos uma atividade em grupo cujo objetivo é consolidar o gênero, por meio da exposição a outros textos do mesmo gênero, e transferir o que foi aprendido para a vida real, com a produção de um texto próprio. A análise do questionário aplicado aos alunos após a sequência de aulas aponta que práticas pedagógicas que se baseiam na teoria de gêneros e oferecem oportunidades de letramento, materializadas em atividades que mediam a construção do conhecimento, promovem a socialização no uso da linguagem e a autonomia do aprendiz.

**Palavras-chave:** gêneros, letramento global, socialização da linguagem, autonomia.

**Abstract:** *This article evaluates if the pedagogical practices applied in the classroom offer opportunities for global literacy. In order to achieve that, we start from Ramos's (2004) proposal for the teaching of a foreign language through textual genres and then we suggest a sequence of pedagogical practices for the genre “movie synopsis”. The material begins with a group activity to spotlight contextual and cultural aspects of the genre. We continue with the text and activities that highlight its rhetorical organization, lexical and grammar characteristics, etc; at last, there is a group activity to consolidate the genre, through the exposure to other texts of the same genre, and transfer what has been learned to real life, with the production of a text of their own. The analysis of the questionnaire the students answered after the sequence of classes indicate that pedagogical practices that are based on genre theory and offer opportunities for*

<sup>1</sup> Mestranda da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: [morganabrleal@gmail.com](mailto:morganabrleal@gmail.com).

---

*literacy, materialized in activities that mediate knowledge construction, are able to promote language socialization and learner's autonomy.*

**Keywords:** *genres, global literacy, language socialization, autonomy.*

## 1. Introdução

A inspiração para este artigo surgiu da revisão bibliográfica feita para o trabalho de conclusão de curso da Faculdade de Letras que cursei. Foi durante a graduação que conheci a proposta de Ramos (2004). Já a ação para realizar a pesquisa começou com o apoio de um colega de mestrado e da minha própria orientadora, que insistiram na minha participação em uma sessão coordenada no 18º InPLA (Intercâmbio em Linguística Aplicada, evento realizado na PUC-SP), somado à oportunidade de lecionar no ensino básico. Foi assim que o pensamento teórico começou a tomar forma de pesquisa aplicada.

Em busca de uma abordagem diferente para o ensino de língua estrangeira (doravante LE), mais especificamente a língua inglesa, que é a minha área de atuação e formação, encontrei a proposta de Ramos (2004). Rosinda Ramos apresenta, em seu artigo, uma proposta pedagógica de implementação de ensino de línguas através de gêneros textuais em sala de aula de língua inglesa para fins específicos. O nosso contexto de atuação é o ensino básico. Assim sendo, a proposta pedagógica (objetivos, atividades, etc.) será atualizada para o contexto escolar. A questão dos gêneros e a do letramento global pareciam ser contempladas pela proposta. Entendemos “letramento global” como o ensino e aprendizagem da linguagem escrita em práticas sociais diversas, ou seja, o aprendiz “globalmente” letrado é capaz de utilizar a linguagem escrita nas mais diversas práticas sociais, isto é, na escola, em momentos de lazer, no mercado de trabalho, em ambientes virtuais etc., de maneira crítica e autônoma (cf. os conceitos de multiletramentos, multissemióticos e letramento crítico e protagonista de ROJO, 2008). A proposta de Ramos (2004) sugere que o letramento global pode ser facilitado com práticas pedagógicas que envolvam o ensino de línguas adicionais através do estudo de gêneros textuais. O objetivo do artigo é verificar se de fato essa prática pedagógica seria capaz de oferecer oportunidades de letramento, promovendo a socialização no uso da linguagem e a autonomia do aprendiz.

Para analisar essas práticas pedagógicas, implementamos o material (atividades e práticas pedagógicas de acordo com a proposta de Ramos) e, em seguida, aplicamos um questionário aos

alunos que participaram das atividades. O questionário tinha como foco investigar a opinião dos aprendizes e também as sugestões sobre o ensino de LE na escola, e, principalmente, as análises das atividades sob o ponto de vista dos próprios alunos. As perguntas investigam também a percepção deles sobre o trabalho em grupo e os questiona se as atividades proporcionaram oportunidades de autonomia de aprendizagem. As perguntas do questionário estão reproduzidas na ilustração 4, seção 4 deste artigo. Esse estudo se limitou às questões acima expostas e ao contexto de pesquisa (que conheceremos mais adiante). Em nenhum momento pretendemos generalizar os nossos resultados.

## 2. Metodologia

Essa pesquisa em Linguística Aplicada é de natureza descritiva e indutiva, em uma abordagem quantitativa e qualitativa. Para analisar os questionários recorreremos à Análise do Discurso: buscamos os padrões recorrentes à luz das perguntas do questionário (cf. LEFFA, 2006, p. 21). Por exemplo, a sexta pergunta, “Como você avalia o ensino de língua inglesa na sua escola?”, gerou 32 categorizações, sendo que o padrão de resposta que descreve o ensino como “bom” foi o mais recorrente. Os padrões recorrentes foram, então, interpretados sob uma perspectiva qualitativa.

A pesquisa foi realizada em uma escola federal de ensino médio (doravante EM), localizada na região metropolitana do Rio de Janeiro. A escola está localizada em um bairro fora do centro do município. O prédio é um antigo CIEP (Centro Integrado de Educação Pública, o popular “brizolão”) de três andares. A escola oferece apenas o EM regular, em dois turnos, manhã e tarde. A escola é bem equipada com equipamentos tecnológicos, como *data shows*, computadores, sala de informática para os alunos, acesso a Internet. A abordagem de ensino de inglês é focada na habilidade de leitura, e são usadas apostilas elaboradas pela equipe de professores da própria rede. A sequência de práticas pedagógicas foi aplicada em duas turmas do 3º ano do EM, para 62 alunos no total. Desses, 45 entregaram o questionário na data estipulada, gerando os seguintes resultados:

Tabela 1: Quadro Demográfico

	TURMA 1	TURMA 2	TOTAL
SEXO MASCULINO	10	15	25
SEXO FEMININO	9	11	20
IDADE 16 ANOS	3	6	9
IDADE 17 ANOS	14	17	31
IDADE 18 ANOS	2	3	5
ESTUDAM INGLÊS EM CURSOS LIVRES	8	9	17

## 2.1. Descrição das aulas

Antes de começar a primeira atividade, os monitores voluntariaram-se ou foram sugeridos pela própria turma. Eles foram instruídos a ajudar com as atividades, principalmente ajudar a lidar com a língua inglesa, e ajudar a conduzir as discussões intragrupo. A seguir, propus a primeira atividade: *Movie Synopsis – Brainstorming*. Dei aos alunos cinco minutos para que discutissem as questões entre si. Depois, discutimos as respostas em grupo.

Ilustração 1: Atividade *Movie Synopsis – Brainstorming*

**Movie Synopsis – Brainstorming**

>> Dica: ao responder as questões, leve em consideração todas as possibilidades de resposta.

1. Quem escreve sinopses de filmes?
2. Qual é o propósito comunicativo desse gênero?  
[...]
7. Que papel esse gênero ocupa na sociedade?
8. Qual a diferença entre a sinopse e a crítica de um filme?

Os grupos então escolheram sinopses de filmes com os quais trabalhariam nas próximas questões. A seguir, os grupos receberam as questões da próxima atividade: *Movie Synopsis – Detailing*,

que os alunos foram instruídos a discutir entre si, negociar respostas e anotá-las em um papel separado. As respostas dos grupos foram recolhidas.

Na aula seguinte, devolvi as respostas do exercício anterior para discutirmos em grupo. Membros dos grupos liam suas respostas, enquanto eu escrevia as contribuições deles no quadro. Ao final, decidimos e listamos, coletivamente, quais eram as respostas mais apropriadas para as questões propostas.

A terceira atividade é *Movie Synopsis – Detailing Activities*, na qual as questões linguísticas se aprofundam nas características léxico-gramaticais e discursivas do texto. Dessa vez, não houve discussão em grupo ao final da atividade. Ao invés disso, ajudei os grupos à medida que eles pediam.

Ilustração 2: Parte da atividade *Movie Synopsis – Detailing Activities*

Leia as sinopses e identifique as partes do texto, situando-as no texto quando for o caso (parágrafo, linha, elemento gráfico).

Título do filme	
Foto de divulgação	
Produtora/distribuidora do filme	
Fonte da sinopse	
A sinopse em si	
Palavras-chave	
Atores principais	
Diretor do filme	
Gênero do filme	
Lançamento	

A quarta e última atividade, *Movie Synopsis – Consolidation*, teve de ser feita como dever de casa por dois motivos: não dispúnhamos mais de tempos de aula disponíveis para a continuação devido ao planejamento de conteúdos e calendário imposto pela escola. Propus que escrevessem suas próprias sinopses de filme, baseadas em tudo o que havíamos estudado. Os alunos receberam um exemplo de sinopse de filme e informações extra sobre como produzir esse gênero textual. As sinopses foram entregues em cartazes bastante criativos.

Seguiu-se o questionário, no qual os alunos avaliaram as sinopses produzidas e se a produção do texto possibilitou alcançar o objetivo pedagógico – a apropriação do gênero por parte dos alunos – e o objetivo geral dessa sequência de práticas pedagógicas: o letramento global.

Ilustração 3: Parte da atividade de *Aplicação*

>> Traga, junto com o seu grupo, outros exemplos de sinopses de filmes.  
>> Leia os textos que dizem o que é e como se escreve o gênero “movie synopsis”. Compare com a organização textual dos exemplos que o seu grupo reuniu. Destaquem as semelhanças e diferenças.  
>> Chegou a hora de produzir! Com o seu grupo, crie uma sinopse para um filme que vocês vão inventar. Siga a organização retórica e características léxico-gramaticais, e inclua também elementos gráficos, que vocês observaram nos exercícios.  
>> Compare a sua produção com os outros grupos. Todos seguiram a mesma organização? Quais são as semelhanças e diferenças?

### 3. Fundamentação Teórica

Apresentaremos, nesta seção, aspectos teóricos que norteiam a nossa abordagem de ensino de LE e, portanto, norteiam também a prática pedagógica que foi aplicada em sala de aula. Mas antes, proponho uma reflexão: o que é texto e como ele se manifesta? Beaugrande (1997, p. 34) define texto como “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais [...] um texto deve ser um multissistema que compreende múltiplos sistemas interativos”<sup>2</sup>. O autor se refere aos elementos presentes em um texto, como significados, sons, participantes discursivos, palavras etc., que aparentemente pertencem a sistemas diferentes, mas que interagem para formar um sistema maior – o texto. Para Marcuschi (2008, p. 89), essa definição implica em ver o texto não como um produto, mas como um evento que se situa em um contexto sociointerativo e que conduza cognitivamente à produção de sentidos.

Kleiman e Moraes (1999, p. 62) definem que o texto “é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, [...] uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos.” Essas convenções pertencem aos grupos sociais e, como membros, temos a capacidade de interpretar textos porque reconhecemos essas convenções. Uma delas é o gênero. Kleiman e Moraes (1999, p. 63) identificam o reconhecimento do gênero como um tipo de traço a ser reconhecido, como uma chave para a interpretação do texto.

<sup>2</sup> No original: “It is essential to view the text as a °communicative event wherein linguistic, cognitive, and social actions converge° [...] the text must be a °multi-system comprising multiple interactive systems”

Já que toda mensagem é um texto, e todo texto se compõe de um gênero, começamos a tratar os gêneros pela afirmação de Marcuschi:

é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da idéia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2005, p. 22, grifos no original).

Ramos, após considerar as bases teóricas apresentadas no seu texto, resume:

Gênero é aqui entendido como um processo social dinâmico, com um ou mais propósitos comunicativos, altamente estruturado e convencionalizado, reconhecido e mutuamente compreendido pelos membros da comunidade em que ele rotineiramente ocorre. Além disso, entende-se que ele opera não só dentro de um espaço textual, mas também discursivo, tático (estratégico) e sócio-cultural. (RAMOS, 2004, p. 115).

Vejamos o que argumenta Marcuschi (2005, p. 19): “fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia”. Para ele, os gêneros devem “ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos caracterizados como práticas sócio-discursivas” (MARCUSCHI, 2005, p. 20). Essa visão é compartilhada por outros autores que contemplam a linguagem como prática social, como Bakhtin, Swales e Bronckart (*apud* MARCUSCHI, 2005, p. 22).

Por fim, Marcuschi (2005, p. 25) define gêneros como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”.

Ramos defende que os gêneros textuais são um poderoso recurso pedagógico, pois

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 escrita ou falada; e capacitam o professor a entender por que um texto é do jeito que é, através de considerações sobre o seu propósito, seu contexto de situação (sobre o que se fala, quem e com quem se fala e como se fala) e de cultura. (RAMOS, 2004, p. 116).

Conforme a visão de Ramos, o uso de gêneros textuais possibilita que professor e aluno identifiquem componentes linguísticos e sócio-discursivos que são necessários à aprendizagem de línguas. Logo, podemos concluir que, se é fato que a nossa comunicação diária se faz através dos inúmeros gêneros textuais, sejam eles escritos ou não, fica claro que é através deles que devemos ensinar línguas, sejam elas a materna ou a estrangeira.

O ensino dos gêneros prevê não só a questão da produção adequada, mas também o uso adequado do gênero (cf. Marcuschi, 2005, p. 34). Deve-se observar a adequação a aspectos como a relação entre os participantes da situação comunicativa e o nível de linguagem exigido para tal. As

rotinas sociais demandam certos cuidados e, para que não haja problemas, o ensino formal deve fornecer subsídios para que os alunos dominem gêneros variados, dos menos aos mais formais. Ora, se a nossa produção e a nossa recepção de eventos comunicativos se manifesta sempre por gêneros, torna-se imprescindível que se domine o funcionamento dos gêneros de modo a alcançar uma comunicação eficaz.

O ensino de gêneros textuais cumpre vários aspectos necessários ao ensino de LE, já que os gêneros: são manifestações de práticas sociodiscursivas, por isso, manifestações autênticas de uso da linguagem; podem dar ao professor e ao aluno aquilo que ele precisa saber em determinado domínio discursivo; promovem a autonomia do aluno; proporcionam ao aluno a oportunidade de engajamento discursivo e também de análise crítica; trazem eficácia à leitura e permitem o exercício da cidadania. Por isso, é natural que o ensino de línguas se realize através deles.

O ensino de inglês através de gêneros textuais se materializa na proposta de Rosinda Ramos (2004). Apresentaremos um resumo da proposta de aplicação de gêneros textuais em cursos de Inglês para Fins Específicos de Ramos (2004, p. 115-126). Ela sugere que, ao implementar a proposta de aplicação de gêneros, os seguintes objetivos sejam contemplados:

- A conscientização do aluno com relação aos gêneros – como propósito e estrutura textual, características linguísticas, contextuais, sócio-culturais, bem como os processos de construção desses gêneros;
- A criação de condições para que os alunos desenvolvam habilidades de compreensão crítica do uso desses gêneros no contexto diário, bem como utilizem as estratégias necessárias para usar as características dos gêneros estudados em sua própria produção.

Em relação à elaboração de atividades, a autora defende como fator fundamental a contextualização do texto, promovendo, para isso, uma discussão sobre propósito, audiência, crença, valores institucionais, etc., de modo a desenvolver a consciência crítica do aluno sobre as intenções nem sempre explícitas do texto.

Outro aspecto importante para as atividades a serem desenvolvidas é deixar claro que não há fôrmas; cada texto com sua estrutura permite variações linguísticas, de estilo, etc. Os textos devem, também, ser autênticos e adequados aos alunos, para que o aluno possa estar em contato com situações reais de uso da linguagem. Finalmente, as atividades devem facilitar e promover a

interação, por ser uma arma poderosa de aprendizagem (VIGOTSKI, 1987, 2000; *apud* RAMOS, 2004).

A proposta de aplicação divide-se em três partes: apresentação, detalhamento e aplicação.

A **apresentação** subdivide-se em conscientização e familiarização. A conscientização evidencia aspectos contextuais e culturais: onde, como e por que o gênero circula, quem são seus usuários, a que propósitos e interesses ele serve, etc. A familiarização identifica o que o aluno já sabe para então dispor informações que ele ainda não possui, de modo a facilitar a compreensão.

A segunda fase é o **detalhamento**. Nesta fase serão abordados aspectos mais específicos, como organização retórica do texto, características léxico-gramaticais, conteúdo, significados interpessoais, tipo de interação, canal, meio, etc.

A terceira fase, denominada **aplicação**, subdivide-se em duas etapas: consolidação e apropriação. A primeira visa consolidar o gênero através da exposição a outros exemplos do gênero trabalhado. A segunda etapa visa à transferência do que foi aprendido para situações da vida real, a fim de transformar o aluno em um usuário competente para que possa utilizar o conhecimento adquirido de forma criativa, original, na produção de um exemplo do gênero já consolidado.

Justificado o ensino de línguas através dos gêneros textuais, prosseguimos com a justificativa de ter o letramento como objetivo geral no ensino de LE. Começamos pela definição de letramento (ou multiletramentos, como veremos adiante). Kleiman (1995, p. 19) define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” Dentro da perspectiva social da leitura e escrita, devemos, ainda, considerar a definição de *evento de letramento*, ou seja, “uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2007, p. 5).

Para a concepção de Soares (2002), letramento é:

*o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os eventos de letramento [...] Letramento é, na argumentação desenvolvida neste texto, o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. (SOARES, 2002, p. 145, grifos do original)*

Já para Rojo (2008), a condição contemporânea e o efeito da globalização exigem que se fale em *letramentos socialmente requeridos*. Com a intensificação e diversificação na maneira de circular e

---

de se ter acesso à informação, a diminuição da distância espacial (e conseqüentemente das diferenças geográficas, de culturas, de identidades) por advento das mídias digitais e a “multissemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermidiáticas do texto eletrônico trazem para o ato de leitura: já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – *é preciso colocá-lo [o aluno] em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem*” (ROJO, 2008, p. 584, grifos nossos). Para a autora, um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar dos vários eventos de letramento que encontrarão na sociedade, de maneira ética, crítica e democrática (ROJO, 2008, p. 585). Para isso, o ensino de línguas deve considerar os letramentos múltiplos ou multiletramentos (que une formas valorizadas e de cultura locais, sem distinção), os multissemióticos (que amplia a noção de letramento para outras semioses, como imagem, música, tela do computador), os letramentos críticos e protagonistas (que preconiza que os significados são construídos no contexto social, e que permite, em sala de aula, problematizar esse discurso). A união desses conceitos de Rojo (2008) forma o que denominamos letramento global.

Acredita-se que, para o cidadão exercer sua cidadania de forma plena, ele deve ser letrado, enquanto ser letrado é ser capaz de atuar competentemente nas práticas sociais letradas. A escola pode e deve ser a agência de letramento que possibilitará que o aprendiz desenvolva essas habilidades de modo a não somente ocupar o seu lugar na sociedade, mas também compreender, intervir, agir, e até mudar essa posição na qual se encontra.

Sobre esse objetivo de alcançar a cidadania, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM), documento equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais, argumentam que o ensino de LE no EM é um projeto de inclusão, pois permite uma reflexão sobre os valores globais (do que é universal, ditado pelos países de maior força político-econômica) e os valores locais (o que é regional, interior de um grupo com características próprias). E, como dito anteriormente, o objetivo geral das práticas pedagógicas é o letramento global. O que seria, então, falar de letramento global? Seria ofertar um ensino de línguas no qual o aluno pudesse ser multiletrado para assim estar preparado para não somente compreender o mundo, mas também poder atuar sobre ele. Portanto, interpretamos essa inclusão proposta pelas OCEM como a busca pelo letramento global, que seria a compreensão e a ação (no sentido de intervenção, de busca pela mudança) sobre os valores culturais, visando à formação de cidadãos críticos mais preparados para o futuro.

Para alcançar essa cidadania, essa independência, a educação do aprendiz deve estar voltada para a busca pela autonomia. De acordo com Paiva,

autonomia é um sistema sócio-cognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula. (PAIVA, 2006, p. 88-89).

A autonomia permitirá ao aluno desenvolver suas próprias estratégias de aprendizagem, continuar seus estudos, manter ou aumentar a sua motivação, tomar decisões de maneira independente, bem como comunicar-se, interagir, questionar e agir sobre o mundo.

Outra teoria importante para o desenvolvimento desse trabalho é a da socialização no uso da linguagem. A premissa da teoria de Ochs (2002, p. 106, tradução nossa) é a “noção de que o processo de aquisição de uma língua é parte do processo muito maior de tornar-se um indivíduo na sociedade.”<sup>3</sup> Já que a linguagem tanto constitui como é constituída nas interações sociais, a socialização pressupõe a aprendizagem de signos culturais e o desenvolvimento de competências para atuar nos diversos contextos situacionais.

De acordo com Ochs (2000), os aspectos linguísticos podem ser apreendidos das atividades sociais e culturais nas quais os participantes estão engajados: “socialização é por fim uma rua de mão dupla, na qual membros mais ou menos experientes aprendem uns com os outros através da disposição criativa de recursos linguísticos para navegar e construir a condição humana.”<sup>4</sup> (OCHS, 2000, p. 232). Isso implica afirmar que a aprendizagem de uma LE é facilitada pela participação em interações sociais e culturais, nas quais pessoas com mais ou menos experiência (veteranos e aprendizes), bem como objetos, textos, jogos, ou qualquer outra manifestação sócio-cultural, participam discursivamente.

Em resumo, advogamos um ensino de LE, em contexto escolar, que tenha como foco os gêneros textuais, materializado em atividades norteadas pela concepção social da escrita, que privilegiem a socialização no uso da linguagem, almejando a autonomia e o letramento global do aluno.

<sup>3</sup> No original: “Language socialization is rooted in the notion that the process of acquiring a language is part of a much larger process of becoming a person in society.”

<sup>4</sup> No original: “Socialization is ultimately a two-way street, in that more or less experienced members learn from each other by creatively deploying linguistic resources to navigate and construct the human condition.”

#### 4. Resultados e discussão

Após as práticas pedagógicas, os alunos responderam a um questionário que investigava a opinião deles e também as sugestões sobre o ensino de LE na escola, e, principalmente, as análises das atividades sob o ponto de vista dos próprios alunos. As perguntas investigam também a percepção deles sobre o trabalho em grupo e os questiona se as atividades proporcionaram oportunidades de autonomia de aprendizagem. O questionário está reproduzido<sup>5</sup> na ilustração 5 abaixo.

Ilustração 4: Perguntas do *questionário*

1. Idade
2. Sexo
3. Nome da escola onde estuda
4. Estuda inglês em algum curso livre?
5. Se sim, qual e há quanto tempo?
6. Como você avalia o ensino de língua inglesa na sua escola? Aponte os pontos positivos e negativos, assim como sugestões do que gostaria de ter na sala de aula de línguas estrangeiras.
7. Como você acha que deveria ser o ensino de língua inglesa na educação básica?
8. Agora pense nas atividades que realizamos sobre sinopses de filmes. Aponte o que mais gostou nas atividades, o que não gostou e encaminhe sugestões para que possamos repensar as atividades em conjunto:
  - i) Sequência de atividades:
    - a. Apresentação (atividade: Brainstorming)
    - b. Detalhamento: Analisando as Sinopses (atividades: Detailing e Detailing Activities)
    - c. Consolidação/Apropriação: Consolidando nossos conhecimentos sobre Sinopses (atividades: Produção em grupo de gênero textual sinopse de filme)
  - ii) Qual a sua opinião sobre trabalhar em grupo? Comente e avalie a influência do trabalho em grupo na sua aprendizagem de língua estrangeira.
  - iii) Autonomia de aprendizagem: Comente e avalie a influência das atividades feitas em sala de aula em sua capacidade de aprender a aprender, ou seja, na sua autonomia. Pense por exemplo se as atividades proporcionam uma utilidade prática para a sua vida, se o auxiliaram a lidar sozinho com textos do gênero que trabalhamos, se o ajudaram a entender e usar o mesmo gênero em sua língua materna, se o auxiliaram na aprendizagem de vocabulário e gramática da língua inglesa, de forma que, se você encontrar textos semelhantes você saberá interagir com eles e construir sentido.
  - iv) Sinta-se à vontade para fazer qualquer outro comentário a respeito das aulas de língua estrangeira na escola onde estuda.

<sup>5</sup> Por economia de espaço, reproduzimos apenas as perguntas, sem cabeçalho ou linhas para resposta.

Categorizamos as respostas dos alunos à luz dos padrões recorrentes, de acordo com as repetições de determinados grupos de menções, ou traços (cf. LEFFA, 2006, p. 21). Já a análise dos dados obtidos será holística, ou seja, interpretaremos os dados em sua totalidade, não de acordo com cada pergunta separadamente, mas conforme as categorias identificadas na coleta dos dados, e discutiremos os resultados que julgamos mais relevantes.

#### 4.1. Sobre o ensino de LE na própria escola e sugestões dos alunos para a disciplina

O ensino de LE na escola onde estudam recebeu 17 (dezessete) menções que o descreviam simplesmente como BOM, e 5 (cinco) menções EXCELENTE. Com relação à apostila (bem como textos e exercícios) utilizada, 30 (trinta) respostas mencionaram que ela é BOA/VOCABULÁRIO E EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO FORTE/PREPARA PARA O VESTIBULAR. Os alunos sugeriram, por sua vez, MAIS CONVERSACÃO NA LÍNGUA INGLESA/MAIS DINAMIZAÇÃO, INTEGRAÇÃO COM OUTRAS ATIVIDADES/USO MENOR DA LÍNGUA MATERNA (15 – quinze – menções); MAIS MÚSICA, ATIVIDADES DE COMPREENSÃO ORAL, FILMES E SÉRIES/DIFERENTES ATIVIDADES, COMO JOGOS (9 – nove – menções). À primeira vista, parece que os alunos estão satisfeitos com as aulas e com a apostila utilizada, mas uma análise mais atenciosa nos mostra que os aprendizes entrevistados gostariam de aprender também as outras habilidades, e não somente a leitura, como é o praticado na escola participante dessa pesquisa. Parece-nos que o educando está percebendo o ensino de LE como ensino apenas linguístico ou instrumental. O ensino de inglês, porém, deve contemplar outros objetivos:

Reiteramos, portanto, que a disciplina Língua Estrangeira na escola visa a ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com os educandos, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais. (OCEM, 2008, p. 91).

As OCEM advogam, ainda, que, além de qualquer instrumentação linguística, a aprendizagem de LE deve mostrar ao aprendiz que a comunicação nas relações sociais é sempre heterogênea, ou seja, “pessoas pertencentes a grupos diferentes em contextos diferentes comunicam-se de formas variadas e diferentes” (2008, p. 92), havendo, assim, várias maneiras de “organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem” (2008, p.92). A LE também vai contribuir para que o aprendiz observe e compreenda as diferenças entre ela e a língua materna, além de ajudar a desenvolver a confiança do aluno e sua

capacidade de adaptação aos diversos usos da linguagem em diversos ambientes (2008, p.92) e “gerar oportunidades para o desenvolvimento da cidadania” (OCEM, 2008, p. 93).

Dessa maneira, integrar atividades que contemplem as mais diversas esferas da comunicação e gêneros textuais e discursivos talvez seja o caminho para cumprir todos esses objetivos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto escolar. Se partirmos de uma concepção de letramento como prática sociocultural, o processo de ensino-aprendizagem deve estar conectado e interagir com os vários novos insumos no desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da prática escrita.

## 4.2. Sobre as atividades

### 4.2.1. Atividades de *apresentação*

Como as perguntas são abertas, a coleta dos dados constatou 37 (trinta e sete) categorizações. As menções mais frequentes na pergunta do questionário que investiga sobre as atividades revelam que, na fase de *Apresentação*, o aspecto mais positivo foi o TRABALHO EM GRUPO, porque ele AUXILIA NA APRENDIZAGEM E COM O VOCABULÁRIO; AUMENTA O RENDIMENTO. De um total de 78 (setenta e oito) menções, apenas 15 (quinze), divididas em 9 (nove) categorias diferentes, foram negativas, como, por exemplo: ALUNOS FICARAM DISPERSOS, QUANTIDADE DE INTEGRANTES DO GRUPO DEVERIA SER MENOR; ACHOU O TEMA CHATO, ATIVIDADE MONÓTONA; ACHOU LENTA E POUCO DINÂMICA.

### 4.2.2. Atividades de *detalhamento*

De um total de 76 (setenta e seis) menções em 29 (vinte e nove) categorias, 19 (dezenove) menções foram para a categoria “gênero trabalhado”: ATIVIDADE POSSIBILITOU FAZER GENERALIZAÇÕES/NOÇÕES GERAIS/PERCEBER FUNÇÃO SOCIAL, RETÓRICA, CARACTERÍSTICAS GERAIS, SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS, VARIEDADES ENTRE OS TEXTOS DO GÊNERO. Percebe-se que os aspectos que os alunos mais mencionaram estavam relacionados ao próprio gênero textual trabalhado e suas características.

#### 4.2.3. Atividades de *aplicação*

De um total de 63 (sessenta e três) menções em 30 (trinta) categorias, obtivemos 39 (trinta e nove) menções positivas, sendo, por exemplo, que 5 (cinco) alunos mencionaram que a atividade AJUDOU A COMPREENDER OS ELEMENTOS/CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DO GÊNERO; outros 5 (cinco) acharam a atividade INTERESSANTE; outros 5 (cinco) acham que a atividade COLOCA À PROVA O QUE FOI APRENDIDO/AJUDA A FIXAR O ASSUNTO; 4 (quatro) mencionaram que A ATIVIDADE AJUDOU A FORMULAR TEXTOS E COLOCAR NOVO VOCABULÁRIO EM PRÁTICA.

#### 4.3. Sobre o trabalho em grupo

Outro aspecto que investigamos nessa pesquisa foi a percepção que os alunos têm do trabalho em grupo. Conforme a teoria da socialização no uso da linguagem, a aprendizagem é facilitada pela interação entre os participantes discursivos (cf. Ochs, 2000, 2002), e gostaríamos de saber se o aluno também vê o processo de ensino-aprendizagem dessa forma. Descobrimos que, de um total de 100 (cem) menções em 34 (trinta e quatro) categorias, 83 (oitenta e três) menções são positivas, como, por exemplo, 39 (trinta e nove) menções às seguintes categorizações: O TRABALHO EM GRUPO FAZ COM QUE AS IDEIAS/O APRENDIZADO SEJA COMPARTILHADO; POSSIBILITA TROCA DE CONHECIMENTOS; SOMAMOS CONHECIMENTO E EXPERIÊNCIA; FACILITA A APRENDIZAGEM; ESCLARECE DÚVIDAS; APRENDE-SE A LIDAR COM DIVERSAS OPINIÕES; PERMITE O DEBATE DE CONCEITOS E OPINIÕES; ABRE A MENTE.

Podemos concluir, então, que os alunos têm a mesma percepção que têm os professores sobre o trabalho em grupo: é positivo, à medida que permite a soma de conhecimentos e experiências entre os pares.

#### 4.4. Sobre a autonomia

De um total de 68 (sessenta e oito) menções em 30 (trinta) categorias, 44 (quarenta e quatro) menções são positivas, como, por exemplo, 20 (vinte) menções nas seguintes categorias: O ESTUDO DETALHADO DE GÊNEROS TEXTUAIS FAVORECE A AQUISIÇÃO DE VOCABULÁRIO E GRAMÁTICA/COMPREENSÃO DO TEXTO E AUTONOMIA. Percebe-se que a maioria dos alunos afirma

---

que as atividades possibilitam a aquisição de gramática, vocabulário, interpretação desse gênero, bem como ajuda na análise de outros gêneros, e isso se reflete na autonomia do aprendiz.

## 5. Conclusões/encaminhamentos

Posso concluir que a sequência de práticas pedagógicas aplicada a essas duas turmas do terceiro ano do EM regular de uma escola federal foram efetivas ao: mediar a construção do conhecimento, promover a socialização no uso da linguagem, promover um ambiente de compreensão crítica, buscar a autonomia do aprendiz.

Quanto ao letramento global, acredito que tanto as práticas pedagógicas quanto a pesquisa não são conclusivas com relação a esse aspecto. Não posso afirmar se o aluno alcançou o seu letramento global com as atividades propostas. Uma solução possível seria primeiro explicar aos alunos o conceito de letramento global, para então questioná-lo se ele alcançou esse objetivo. Mesmo assim, sabemos que a aprendizagem pode acontecer no mesmo momento do ensino, ou daqui a uma semana, ou dentro de alguns anos. Por isso, no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, nós professores devemos sempre ter em mente o letramento global do aluno ao propor qualquer atividade em sala de aula.

Sobre a sugestão dos alunos, de integrar as outras habilidades no ensino de LE na escola, sugiro uma investigação mais abrangente sobre o assunto. A grande quantidade de menções chama a nossa atenção para como estamos trabalhando o ensino de LE na sala de aula. Será que estamos ignorando o que o aluno percebe como importante para ele? Será que esse desejo está presente em outros contextos (outras escolas, outros alunos etc.)? Será que teríamos condições técnicas e humanas para integrar outras habilidades no ensino de línguas na escola? É, certamente, uma área promissora para futuras pesquisas.

## Referências

BEAUGRANDE, R. de. **New Foundations for a Science of Text and Discourse**. Cap. 1. Disponível em <[www.beaugrande.com/NEWFOUNDONE.htm](http://www.beaugrande.com/NEWFOUNDONE.htm)> Acesso em 26 jul. 2011.

BRAZIL. MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 1. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008, p. 87-124.

---

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

\_\_\_\_\_. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. In: **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2007.

\_\_\_\_\_; MORAES, S. E. **Leitura e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

LEFFA, V. J. Aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (org.). **Pesquisa em Lingüística Aplicada: Temas e Métodos**. Pelotas, RS: EDUCAT, 2006, p. 5-30. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/524396/Pesquisa-Linguistica-Aplicada>> Acesso em 28 mar. 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. IN: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

OCHS, E. Socialization. In: **Journal of Linguistic Anthropology**, v. 9, n. 1-2. American Anthropology Association: 2000, p. 230-233.

\_\_\_\_\_. Becoming a speaker of culture. In: KRAMSCH, C. (org.). **Language Acquisition and Language Socialization: Ecological Perspectives**. Grã-Bretanha: Continuum Press, 2002, p. 99-120.

PAIVA, V. L. M. de O. e. Autonomia e complexidade. In: **Linguagem & Ensino**, vol. 9, n. 1, 2006, p. 77-127.

RAMOS, R. de C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para Fins Específicos. In: **theESpecialist**, vol. 25, nº2, 2004. p. 107-129.

ROJO, Roxane. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, nº 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.