

# GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS EM LÍNGUAS MATERNAS E ADICIONAIS:

OLHARES SOB DIFERENTES  
PERSPECTIVAS TEÓRICAS  
E PRÁTICAS

Organizadoras

Didiê Ana Ceni Denardi  
Siderlene Muniz-Oliveira  
Lidia Stutz

Márcia Andrea dos Santos  
Carla Silva-Hardmeyer

Maria Izabel Rodrigues Tognato

**TiKi**  
books



# **GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS EM LÍNGUAS MATERNAS E ADICIONAIS: OLHARES SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS**

Organizadoras

Didiê Ana Ceni Denardi  
Siderlene Muniz-Oliveira  
Lidia Stutz

Márcia Andrea dos Santos  
Carla Silva-Hardmeyer  
Maria Izabel Rodrigues Tognato



## EDITORA TIKINET

Capa: Ilario Junior

Projeto Gráfico e Diagramação: Beatriz Luanni

Conselho Editorial e Revisão Textual: responsabilidade dos autores de cada capítulo

## AVALIADORES AH DOC DOS CAPÍTULOS

Ályda Henrietta Zomer (Universidade do Rio Grande)

Ana Valéria Bisetto Bork (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba)

Bruno Cuter Albanese (Colégio Almeida Júnior-Itú/São Paulo)

Bruno de Azevedo (Instituto Federal de Santa Catarina – Campus São Lourenço do Oeste)

Dener Gabriel Ferrari (Universidade Estadual de Campinas / École Normale Supérieure de Lyon)

Luciane Sturm (Universidade de Passo Fundo)

Márcia Donizete Leite Oliveira (Faculdade Campos Elíseos FCE)

Myrna Estella Iachinski Mendes (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco)

Raquel Amoroginski Marcos (Secretaria Municipal de Educação de Pato Branco)

Raquel Silvano Almeida (Universidade Estadual do Paraná, Campus Apucarana)

Susana Aparecida Ferreira (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Dois Vizinhos)

Susiele Mahry da Silva (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco)

Taisa Pinetti Passoni (Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco)

---

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

---

- D391** Denardi, Didiê Ana Ceni e Outras (Organizadoras)  
Gêneros textuais/discursivos em línguas maternas e adicionais: olhares sob diferentes perspectivas teóricas e práticas / Organização de Didiê Ana Ceni  
Denardi, Siderlene Muniz-Oliveira, Lídia Stutz, Márcia Andrea dos Santos, Carla Silva-Hardmeyer e Maria Izabel Rodrigues Tognato. – São Paulo: Tikibooks, 2024.  
372 p.; Il.; Color

ISBN 978-65-87080-67-3

1. Linguística. 2. Gêneros Textuais. 3. Gêneros Discursivos. 4. Língua Portuguesa. 5. Língua Inglesa. 6. Língua Francesa. 7. Língua Indígena. 8. Ensino. 9. Pesquisa. 10. Estudos Socioculturais. I. Título. II. Olhares sob diferentes perspectivas teóricas e práticas. III. Gêneros e dimensões ensináveis. IV. Gêneros, representações e prescrições ao trabalho do professor. V. Gêneros e ensino em contextos vulneráveis. VI. Denardi, Didiê Ana Ceni, Organizadora. VII. Muniz-Oliveira, Siderlene, Organizadora. VIII. Stutz, Lídia, Organizadora. IX. Santos, Márcia Andrea dos, Organizadora. X. Silva-Hardmeyer, Carla, Organizadora. XI. Tognato, Maria Izabel Rodrigues, Organizadora. XII. Andreis, Aldinei Passos, Colaborador. XIII. Valentini, Antonio Carlos, Colaborador. XIV. Karasek, Bianca Alice, Colaboradora. XV. Buttler, Daniella Barbosa, Colaboradora. XVI. Rosa, Daniela Dala, Colaboradora. XVII. Boër, Diane, Colaboradora. XVIII. Borghelott, Eduarda Rocha, Colaboradora. XIX. Andolhe, Eliane Iara, Colaboradora. XX. Ferreira, Franciele Bressiani, Colaboradora. XXI. Corrêa, Francini Percinoto Polisel, Colaboradora. XXII. Soares, Gabrielly, Colaboradora. XXIII. Azzolini, Glenda Karoline Silva, Colaboradora. XXIV. Oliveira, Jaqueline Meneguel de, Colaboradora. XXV. Capelin, Luciani, Colaboradora. XXV. Miyatake, Luiza Yooko Hirai, Colaboradora. XXVI. Grando, Rafael Francisco Pellin, Colaborador. XXVII. Grando, Roziane Keila, Colaboradora. XXVIII. Daghé, Sandrine Aeby, Colaboradora. XXIX. Burguês, Simone de Souza, Colaboradora. XXX. Pogranova, Slavka, Colaboradora. XXXI. Passoni, Taisa Pinetti, Colaboradora. XXXII. Andrade, Vanessa de, Colaboradora.

---

**CDU 801**

**CDD 410**

---



*As pesquisas sobre engenharia didática permitem (...) avançar na construção das inovações do ensino. Mas, a confrontação das práticas tem também uma função de caráter teórico: construir novos saberes sobre as próprias práticas de ensino.*

*(Dolz, 2019).*

*Dedicamos esta coletânea aos professores de línguas maternas  
e adicionais, que buscam por uma formação crítica  
e cidadã para seus estudantes.*

# SUMÁRIO

## APRESENTAÇÃO

As Organizadoras ..... 10

## PARTE I: GÊNEROS E DIMENSÕES ENSINÁVEIS

### CAPÍTULO 1

#### CAPACIDADES DE LINGUAGEM E DIMENSÕES DE LEITURA EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO NOTÍCIAS

Jaqueline Meneguel Oliveira / Lidia Stutz / Roziane Keila Grando /  
Maria Izabel Rodrigues Tognato ..... 28

### CAPÍTULO 2

#### READING IN THE BILINGUAL CONTEXT OF THE PORTUGUESE-ENGLISH PAIR: REFLECTIONS ON A TEACHER'S DISCOURSE AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Didiê Ana Ceni Denardi / Luciani Capelin / Francieli Bressiani Ferreira ..... 64

### CAPÍTULO 3

#### UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS COM O GÊNERO CARTA: O USO DO GOOGLE TRADUTOR NA TRADUÇÃO PARA O INGLÊS

Rafael Francisco Pellin Grando / Siderlene Muniz-Oliveira ..... 92

### CAPÍTULO 4

#### APRENDENDO SOBRE *COMIC STRIPS* E *SUBJECT PRONOUNS* NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Antonio Carlos Valentini / Gabrielly Soares / Taisa Pinetti Passoni ..... 108

### CAPÍTULO 5

#### ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE MEDIADA PELAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Daniela Dala Rosa / Vanessa de Andrade / Didiê Ana Ceni Denardi ..... 128

### CAPÍTULO 6

#### O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE PROGRAMA BILÍNGUE: REFLEXÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM POR MEIO DO TEXTO

Eduarda Rocha Borghelott / Glenda Karoline Silva Azzolini /  
Didiê Ana Ceni Denardi ..... 156

## **PARTE II: GÊNEROS, REPRESENTAÇÕES E PRESCRIÇÕES AO TRABALHO DO PROFESSOR**

### **CAPÍTULO 7**

#### **REPRESENTAÇÃO SOBRE O TRABALHO DO PROFESSOR NO GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA JORNALÍSTICA**

Daniella Barbosa Buttler ..... 180

### **CAPÍTULO 8**

#### **LA DIDACTISATION DES LITTÉRACIES PLURILINGUES AU PRISME DES GENRES TEXTUELS. UNE ANALYSE DU PLAN D'ÉTUDES ROAMAND (2012)**

Sandrine Aeby Daghé / Diane Boër / Slavka Pogranova/ Carla Silva-Hardmeyer..... 212

### **CAPÍTULO 9**

#### **ESTUDO ANALÍTICO DO PLANEJAMENTO ANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS**

Roziane Keila Grando / Lidia Stutz..... 238

### **CAPÍTULO 10**

#### **O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA NO LIVRO DIDÁTICO "TECENDO LINGUAGENS" DE LÍNGUA MATERNA DO 6º ANO**

Aldinei Passos Andreis / Roziane Keila Grando..... 268

## **PARTE 3: GÊNEROS E ENSINO EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS**

### **CAPÍTULO 11**

#### **GRAFFITI FOR BLIND TO SEE: UM PROJETO EXTENSIONISTA SOB A PERSPECTIVA DA ESCOLA E DA UNIVERSIDADE**

Simone de Souza Burguês / Luiza Yooko Hirai Miyatake / Francini Percinoto Poliselis Corrêa ..... 296

### **CAPÍTULO 12**

#### **COMPREENDENDO A DEMARCAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR INDÍGENA POR MEIO DE UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA COM O GÊNERO RECEITA**

Eliane Iara Andolhe / Bianca Alice Karasek / Antonio Carlos Valentini / Márcia Andrea dos Santos..... 320

**SOBRE AS ORGANIZADORAS** ..... 345

**SOBRE OS COLABORADORES**..... 355

## APRESENTAÇÃO

O livro “Gêneros textuais/discursivos em línguas maternas e adicionais: olhares sob diferentes perspectivas teóricas e práticas” que aqui apresentamos, reúne trabalhos de pesquisa acadêmica nas áreas de linguagem e educação e de estudos socioculturais. Por focar em noções de gêneros de diferentes perspectivas teóricas, utilizamos no título e nesta apresentação o termo “gêneros textuais/discursivos”. Com relação ao seu escopo, a obra coloca em relevo os gêneros textuais/discursivos/de texto (termos usados intercambiavelmente na coletânea, a depender da perspectiva teórica que seguem seus autores), seja em discussões teóricas, seja em análises que desvelam as dimensões ensináveis por meio de procedimentos didáticos variados, porém, com predomínio de sequências didáticas e de práticas pedagógicas em diferentes contextos educacionais, culturais e sociais (escolas públicas e particulares de educação básica, projetos de extensão universitária, escolas com projeto de ensino bilíngue português-ínglês, escolas indígenas, e instituição de recuperação e reintegração social de presos).

Esta coletânea foi organizada por professoras pesquisadoras de três universidades brasileiras localizadas no estado do Paraná, a saber Universidade Tecnológica Federal do Paraná, (UTFPR, *Campus Pato Branco* e *Campus Dois Vizinhos*), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, *Campus Campo Mourão* e *Campus Apucarana*) e Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO, *Campus Guarapuava*); e de uma universidade estrangeira, a Universidade de Genebra (UNIGE), localizada em Genebra, Suíça. Recebemos apoio financeiro do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade

Tecnológica Federal do Paraná, *Campus Pato Branco*, a partir do PROAP da CAPES, a quem agradecemos. A maioria dos capítulos estão em língua portuguesa, mas também há um capítulo em língua inglesa e um em língua francesa, visando a um dos objetivos das políticas de internacionalização das universidades no que diz respeito a um alcance internacional das pesquisas realizadas, e considerando que se trata de um livro digital, disponível pela internet, portanto, com alcance mundial.

Organizada em três principais partes, a coletânea contém 12 (doze) capítulos. Na primeira parte, "Gêneros de texto e dimensões ensináveis", encontram-se seis capítulos com foco na análise textual de gêneros por meio dos elementos envolvidos nas capacidades de linguagem e na implementação de sequências ou atividades didáticas em torno de um gênero de texto, como também no trabalho em sala de aula com a oralidade ou leitura subsidiado pelas capacidades de linguagem, partindo, sobretudo, da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo, mas também de outras perspectivas teóricas. Já, na segunda parte, "Gêneros, representações e prescrições ao trabalho do professor", apresentam-se quatro capítulos, cujo foco recai na análise de planejamento de estudos, de aulas e de análises de atividades em torno de gêneros presentes em um livro didático de língua portuguesa. Na terceira parte, intitulada "Gêneros e ensino em contextos vulneráveis", apresentam-se dois capítulos que relatam experiências de ensino com uso de gêneros e refletem sobre questões sociais, culturais e de identidade.

A seguir, são apresentados os capítulos que pertencem à primeira parte, "Gêneros e dimensões ensináveis". O primeiro capítulo de título "Capacidades de linguagem e dimensões de leitura em uma sequência

didática do gênero notícias” é de autoria de Jaqueline Meneguel Oliveira, Lidia Stutz e Roziane Keila Grandó da Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO, *Campus* Guarapuava/PR) e de Maria Izabel Rodrigues Tognato da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR, *Campus* Campo Mourão). A proposta advém de um estudo inicial de Trabalho de Conclusão de Curso, realizado pela primeira autora e de ampliações e contribuições das professoras pesquisadoras, tendo como objetivo para este capítulo analisar as capacidades de linguagem de alunos do primeiro ano do ensino médio, bem como as dimensões ensináveis e dimensões de leitura de uma sequência didática, construída por alunos professores de um curso de Licenciatura em Letras-Inglês. Para tanto, ancoram-se nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 1999) e na Didática das Línguas (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004) a fim de guiar duas etapas da transposição: i) do modelo didático para a construção de uma sequência didática e, ii) da sua implementação nas aulas de inglês. Foram investigadas as avaliações iniciais e avaliações finais dos alunos quanto às capacidades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004; Cristovão; Stutz, 2011) e, para a análise da sequência didática, além das capacidades de linguagem, foram mapeadas as dimensões de leitura (Cristovão; Stutz, 2017). De modo geral, o propósito de desenvolver a compreensão de leitura das notícias foi alcançado, pois os alunos apresentaram um aprimoramento considerável nas capacidades de linguagem, especialmente, demonstraram um avanço nas capacidades de significação. Em relação ao mapeamento do material, os resultados mostram que a sequência didática contemplou todas as capacidades de linguagem e diversas dimensões de leitura. As avaliações iniciais

e finais apresentam atividades correspondentes, sendo que as capacidades linguístico-discursivas e as capacidades de significação foram as mais recorrentes nas duas avaliações. Por fim, o mapeamento das dimensões de leitura revela que a dimensão cognitiva ocupa posição de destaque em ambas as avaliações.

O segundo capítulo, *“Reading in the bilingual context of the Portuguese-English pair: reflections on a teacher’s discourse and pedagogical practice”*, produzido por Didiê Ana Ceni Denardi, Luciani Capelin e Francieli Bressiani Ferreira, professora e orientandas do Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR, Campus Pato Branco, respectivamente, apresenta uma breve discussão teórica sobre bilinguismo, análise e resultados de uma investigação em uma escola que contempla um projeto bilíngue do par português-inglês há três anos. O capítulo originou-se de uma primeira versão produzida pela segunda e terceira autoras, como requisito parcial para a disciplina “Formação de professores de línguas estrangeiras”, ministrada em 2022 pela primeira autora, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR, Campus Pato Branco. Para esta publicação, o estudo foi revisado e ampliado pelas autoras que procuraram analisar como a professora de inglês abordou o trabalho com o gênero de texto *fact file* em uma aula de leitura de inglês com alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal, localizada na região oeste do estado de Santa Catarina, Brasil. Teórico e metodologicamente, a pesquisa embasa-se no Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003; 2008 e seguidores) e na Didática de Línguas (Schneuwly; Dolz, 2004 e seguidores). A aula foi gravada em vídeo e áudio, seguida de transcrição. Os dados foram analisados por meio da observação da mobilização

das capacidades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004, Cristovão; Stutz, 2011). Em geral, os resultados apontam que a professora mobilizou as capacidades de linguagem de forma articulada na leitura de um *fact file*, como também utilizou-se, metodologicamente, de uma abordagem interativa, isto é, por meio do diálogo com os estudantes, ela os guiou ao entendimento do texto.

O terceiro capítulo, intitulado “Uma experiência com crianças com o gênero carta: o uso do Google Tradutor na tradução para o inglês”, de autoria de Rafael Francisco Pellin Grando e Siderlene Muniz-Oliveira, consiste em uma versão revisada de um artigo produzido pelo primeiro autor, como requisito parcial para a disciplina “Ensino-Aprendizagem De Gêneros: Instrumento Para O Desenvolvimento Do Trabalho Docente”, ministrada em 2019 pela segunda autora, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR, Campus Pato Branco. O capítulo apresenta um trabalho com o uso de um tradutor on-line, o Google Tradutor, a partir de uma proposta didática elaborada para uma turma de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. Partiu-se do princípio de que as Tecnologias de Informação e Comunicação podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, em especial, no ensino de línguas estrangeiras, pois os alunos nascidos a partir do século XXI são considerados nativos digitais. No que se refere à metodologia, foi desenvolvida uma proposta didática com essa turma, em que os alunos deveriam escrever uma carta na língua portuguesa e traduzi-la para o inglês, tendo o auxílio do Google Tradutor. Os resultados revelam que este tradutor on-line, a partir de um trabalho adequado realizado pelo professor, embora a ferramenta apresente limitações, por ser um tradutor que utiliza inteligência

artificial nas traduções, pode contribuir com o desenvolvimento de capacidades de linguagens dos alunos.

Como quarto capítulo, temos o trabalho de Antonio Carlos Valentini, Gabrielly Soares e Taisa Pinetti Passoni, intitulado “Aprendendo sobre *comic strips* e *subject pronouns* na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo”. O texto originou-se de uma primeira versão produzida pelos dois primeiros autores enquanto alunos da disciplina “Docência em Língua Inglesa 1”, ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Taisa Pinetti Passoni, em 2021, no Curso de Graduação em Letras da UTFPR, Campus Pato Branco. O capítulo apresenta uma sequência didática, direcionada ao 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, os autores apresentam o aporte teórico que orienta a proposta, o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2009), segundo o qual se busca promover o desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno no estudo de *comic strips* e *subject pronouns*. As atividades foram realizadas remotamente devido à pandemia de 2020-2021, de modo que o planejamento e as gravações das aulas foram feitos por meio da plataforma *Google Meet*. Sendo assim, a sequência didática produzida em torno do gênero *comic strips* e as atividades com os pronomes pessoais do caso reto (*subject pronouns*) podem ser utilizadas por professores de língua inglesa ao serem adaptadas à realidade de sua(s) escola(s) no contexto brasileiro.

O quinto capítulo da coletânea, “Oralidade na aula de Língua Inglesa: uma análise mediada pelas capacidades de linguagem”, de autoria de Daniela Dala Rosa, Vanessa de Andrade e Didiê Ana Ceni Denardi, refere-se à versão ampliada e revisada de um artigo produzido pelas duas primeiras autoras como requisito parcial para a disciplina “Formação de professores de línguas

estrangeiras”, ministrada em 2022 pela terceira autora, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR, Campus Pato Branco. Neste trabalho, as autoras analisam, a partir dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2012, dentre outros) e da Didática de Línguas (Schneuwly; Dolz, 2004, dentre outros), o fazer pedagógico de uma professora de inglês, tendo como categorias de análise as capacidades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004, Cristovão; Stutz, 2011). A aula foi ministrada pela primeira autora no dia 12 de setembro de 2022 para um grupo de cinco aprendizes iniciantes dos sexos feminino e masculino de idades entre 16 a 47 anos, no seu primeiro ano de Inglês, no turno noturno de um Curso de Idiomas sediado no município de Mariópolis, Paraná. A aula foi constituída, predominantemente, pela oralidade e guiada com base na Programação Neurolinguística (O’Connor, 2017) para promover a fala dos aprendizes. Para os procedimentos de análise, mediante áudio e vídeo gravação de aproximadamente 50 minutos, foram extraídos recortes de alguns momentos da aula que, posteriormente, foram analisados por meio das capacidades de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004, Cristovão; Stutz, 2011). Os resultados deste estudo apontam para a predominância da mobilização das capacidades linguístico-discursivas.

Nessa mesma esteira, o sexto capítulo de Eduarda Rocha Borghelott, Glenda Karoline Silva Azzolini e Didiê Ana Ceni Denardi, “O ensino da LI em contexto de programa bilíngue: reflexões acerca do desenvolvimento das capacidades de linguagem por meio do texto”, foi produzido pelas duas primeiras autoras também no contexto institucional referido anteriormente e, para esta publicação, foi revisado e ampliado pelas

autoras. Baseando-se no Interacionismo Sociodiscursivo (Schneuwly; Dolz, 2004, Bronckart, 2012, Cristovão, 2012), a pesquisa a ser apresentada objetiva investigar a prática pedagógica de uma professora de Língua Inglesa no trabalho com texto em um quarto ano de Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Francisco Beltrão, estado do Paraná, inserida em um programa educacional bilíngue, com o intuito de identificar as capacidades de linguagem mobilizadas pela professora no trabalho com o texto. Para isso, a professora da turma, segunda autora deste capítulo, gravou sua aula em áudio. Em seguida, as autoras selecionaram e transcreveram partes da aula para identificar e analisar as capacidades de linguagem mobilizadas, a partir dos critérios propostos por Cristovão e Stutz (2011). Como resultado, as capacidades de linguagem mobilizadas foram de ação, discursiva, linguístico-discursiva e de significação. Ademais, a pesquisa possibilitou também a percepção de diferentes estratégias que podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de leitura em língua inglesa, bem como a reflexão sobre a prática de ensino da professora ministrante, contribuindo para melhorar cada vez mais o exercício da sua profissão.

Passamos para a apresentação da segunda parte desta coletânea, "Gêneros, representações e prescrições ao trabalho do professor", que se constitui da apresentação de quatro trabalhos científicos. O primeiro trabalho desta seção, "Representação sobre o trabalho do professor no gênero textual crônica jornalística", é da pesquisadora Daniella Barbosa Buttler, professora no Centro Universitário Senac, *Campus* Santo Amaro, SP, e professora concursada no Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo. A pesquisa origina da tese de

doutorado da autora, defendida em 2009 pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP e orientada por Anna Rachel Machado. Apesar de fazer mais de uma década que a pesquisa tenha sido realizada, a discussão e as descobertas permanecem atuais. No capítulo, a autora apresenta investigações referentes às (re-)configurações construídas sobre o trabalho do professor pelo cronista Walcyr Carrasco na crônica “Meus professores”, publicada na Revista Veja São Paulo, que é um suplemento da Revista brasileira Veja, no ano de 2001. No levantamento realizado, Buttler indica formas linguístico-discursivas que permitem detectar essas re-configurações sobre o trabalho docente, o que pode se tornar um instrumento para a prática do professor no ensino de leitura de textos, visando à criticidade dos alunos. A escolha desse suporte midiático justifica-se por termos, de um lado, a *Revista Veja São Paulo*, voltada para o público em geral e veiculada na maior cidade brasileira, São Paulo. Já, quanto ao gênero crônica justifica-se pelo fato de ele ter como característica o tratamento de temas do cotidiano, de modo mais literário e subjetivo do que outros gêneros. O ano de 2001, justifica-se por este ser um período que nos aponta para uma mudança de paradigma do docente, sobretudo, porque no início do século XXI ecoavam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Brasil, 1998) que, tendo sido lançados na última década do século XX, orientaram uma profunda mudança na história da educação brasileira. De modo geral, os procedimentos utilizados na pesquisa, provêm, sobretudo, do Interacionismo Sociodiscursivo e foram inspirados no que foi proposto pelo Groupe LAF (Bronckart, 2004) e pelo grupo ALTER (Machado, 2004 e 2005), além de conceitos de outros

autores compatíveis com esse quadro teórico para a interpretação dos textos, como de Amigues (2002), Saujat (2002), Faïta (2002) e Clot (2004). Dentre esses procedimentos, o contexto sociointeracional de produção, o nível organizacional, mais especificamente, o plano global e os tipos de discursos; o nível enunciativo, centrando nas vozes e modalizações; e, finalmente, o nível semântico foram tomados como referência para a análise dos dados.

O capítulo oito, produzido por Sandrine Aeby Daghé, Diane Boer, Slavka Pogranova e Carla Silva-Hardmeyer, é escrito em língua francesa e tem por título "*La didactisation des littéracies plurilingues au prisme des genres textuels. une analyse du Plan d'Études Romand* (2012). Segundo as autoras, foi introduzido no início do ano acadêmico de 2011, o *Plan d'Études Romand* (CIIP, 2012), que baseia-se em um documento suíço relativo às finalidades e objetivos da escola pública na Suíça Francófona (CIIP, 2003). O PER é a referência comum para todos os cantões da Suíça francófona para o conteúdo de aprendizagem da escolaridade obrigatória e para os recursos de ensino. Ele faz parte de um contexto institucional suíço que propõe o ensino de três línguas na escola primária (CDIP, 2004) com, além do francês como língua de escolarização, a introdução do alemão (L2) na 5ª série (alunos de 8 a 9 anos) e do inglês (alunos de 10 a 11 anos) na 7ª série. A partir de uma perspectiva sustentada por uma abordagem de transposição didática (Schneuwly, 1995), as autoras propuseram-se a examinar quais são os conteúdos para implementar um ensino de línguas mais descompartmentado no nível de: a) objetos de ensino e objetivos de aprendizagem em francês, inglês e alemão; e b) elementos de progressão de aprendizagem no PER. Por conteúdos, queremos dizer objetos

que se prestam à comparação ou transferência de uma disciplina para outra. Na continuação dos trabalhos em didática das línguas (De Pietro; Schneuwly, 2003; Schneuwly; Sales Cordeiro, 2016) e em sociodidática (Manterola, Díaz de Gerenü; Almgren, 2018), o objetivo é observar o lugar ocupado pelos gêneros textuais e os componentes ligados ao seu ensino, adotando uma análise comparativa. Ainda segundo as autoras, a análise mostra a importância dada a uma diversidade de gêneros em francês e à comunicação em línguas estrangeiras em detrimento de uma comparação de componentes textuais empíricos, emergindo como um obstáculo à didatização das literacias plurilíngues (Egli Cuénat; Manno; Degrippes, 2020).

O nono capítulo, intitulado “Estudo analítico do planejamento anual de Língua Portuguesa em turmas do ensino fundamental II em escola pública de Florianópolis”, foi produzido por Roziane Keila Grando e Lidia Stutz. Conforme o próprio título, o capítulo apresenta um estudo analítico acerca de um planejamento anual da disciplina Língua Portuguesa (LP) do Ensino Fundamental II, de uma escola pública de Florianópolis, estado de Santa Catarina. Especificamente, o trabalho de pesquisa consistiu em identificar os processos pelos quais se dá o ensino dessa disciplina e apresentar também um contraste da concepção de linguagem, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação com as teorias que amparam seu ensino, a partir de suas unidades básicas: prática de leitura, de produção de textos e de análise linguística (Geraldí, 2006). A partir de um estudo interpretativista (Erickson, 1994), a discussão pauta-se em autores que discorrem o ensino de língua materna, tais como Geraldí (2006), Rojo (2005), Marcuschi (2008) e Bakhtin (1992). O referencial acerca do planejamento pauta-se em Gomes (2007) e Furasi (1998).

Os resultados obtidos evidenciam que o planejamento apresentado não está em total acordo com o método de ensino mais apropriado da disciplina de LP. Ou seja, o planejamento escrito pelo professor(a) da Rede Municipal não está ancorado nas correntes teóricas situadas nos documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - PCN, Brasil, 2002) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC- Brasil, 2017).

No décimo capítulo, temos o trabalho de Aldinei Passos Andreis e Roziane Keila Grando. O texto foi inicialmente produzido para servir como requisito para a disciplina "Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras-Inglês" da Unicentro, em 2022. Para esta publicação, o trabalho foi revisado pela segunda autora, resultando no capítulo "O Gênero textual notícia no livro didático 'Tecendo Linguagens' de Língua Materna do 6º ano". O capítulo foca na análise do livro didático (LD) "Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa – 6º ano" da editora IBEP, publicado no ano de 2018 e apresenta o gênero notícia aos alunos, bem como as formas pelas quais as atividades didáticas e pedagógicas são propostas pelos autores. Durante o processo de análise, também foi avaliado se as notícias selecionadas têm relação com o cotidiano dos adolescentes e se, de alguma forma, podem despertar o interesse dos alunos pela leitura de outros gêneros discursivos/textuais. O embasamento teórico utiliza-se da perspectiva da análise do discurso e do ensino de língua materna, tais como Bunzen (2011), Marcuschi (2002), Geraldi (2006), Bakhtin (1997), entre outros. A pesquisa, qualitativa, usa o método indutivo, analisando a forma como os textos foram apresentados no livro didático. Assim, mediante análise, é possível dizer que o LD em questão desenvolve diversas

atividades sobre esse gênero de texto, com um capítulo todo dedicado ao gênero, inclusive, com uma atividade de produção textual para a escrita de uma notícia. Esse gênero de texto também é usado em diversos capítulos ao longo do livro, como complemento dos temas propostos ou para embasar novas discussões e debates.

A terceira e última parte desta coletânea, porém, não menos importante, tem como subtítulo “Gêneros e o ensino em contextos de vulnerabilidade”, e é composta por dois capítulos relacionados ao trabalho com gêneros textuais/discursivos em contextos diferenciados de vulnerabilidade social. O décimo primeiro capítulo apresenta o trabalho “*Graffiti for blind to see: um projeto extensionista sob a perspectiva da escola e da universidade*”, produzido por Simone de Souza Burguês, Luiza Yooko Hirai Miyatake e Francini Percinoto Polisel Corrêa. Primando pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, as pesquisadoras visam a apresentar resultados do projeto de extensão “*Graffiti for blind to see*”, desenvolvido no ano de 2021. Liderado por uma das professoras do curso de Letras-Inglês da UNESPAR, Campus de Apucarana, o projeto de extensão foi organizado e implementado por alunos-professores desse curso e supervisionado por uma professora da rede pública estadual de ensino durante a modalidade remota de ensino ocasionada pela COVID-19. A geração de dados provém de relatos de experiência desses alunos professores e da gestora do colégio onde o projeto extensionista foi implementado. Como resultados da análise interpretativista desses relatos, apontamos para a aprendizagem significativa dos estudantes e dos alunos-professores participantes. Para os estudantes do Ensino Fundamental, para

além do desenvolvimento da oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica, o projeto propiciou a valorização de manifestações artísticas da comunidade e a reflexão sobre questões sociais de acessibilidade. Para os alunos-professores, o projeto propiciou o distanciamento “do tradicionalmente consagrado modelo de pura transmissão do conhecimento” para práticas de ensino voltadas para uma formação humana. Como fator negativo, evidenciaram-se dificuldades de adesão em projetos de extensão na modalidade a distância por parte de estudantes do ensino fundamental.

O décimo segundo capítulo é de autoria de Eliane Iara Andolhe, Bianca Alice Karasek, Antonio Carlos Valentini e Márcia Andrea dos Santos e tem por título “Compreendendo a demarcação da identidade do professor indígena por meio de uma proposta de atividade didática com o gênero receita”. O capítulo relata uma experiência a partir de uma visita técnica à comunidade indígena organizada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Márcia Andrea dos Santos do Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR, *Campus Pato Branco*, quando ministrou a disciplina extensionista “Educação Linguística para Multiculturalidade”, no primeiro semestre de 2023. O objetivo principal do trabalho foi o de compreender quais são as demarcações da identidade do professor indígena na elaboração de uma proposta didática com o gênero receita. Nesse sentido, traçam-se, como objetivos específicos, perscrutar acerca da importância de materiais didáticos adaptados para a formação dos alunos, bem como entender como essas adaptações são feitas, visto que as crianças têm a língua guarani como língua materna e, a portuguesa, como L2, ensinada na escola.

Tornou-se importante, para isso, a abordagem de conceitos como “cultura”, “identidade” e “colonialidade” a partir das contribuições de teóricos como Hall (2003), Santos (2010), Berger (1986), Cuche (2002), Knijnik (1996) e Cesar e Maher (2018). Trata-se, portanto, de um estudo qualitativo, que analisa as representações constituídas nas falas (vozes) de professores indígenas. Como resultado da pesquisa, os autores sinalizam a necessidade da valorização de diversos saberes para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa e pontuam que a demarcação da identidade do professor indígena em atividades escolares dá-se na forma como o docente contextualiza a atividade com a realidade vivida, havendo um contato mais próximo à natureza, o que se mostra essencial para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para esta cultura.

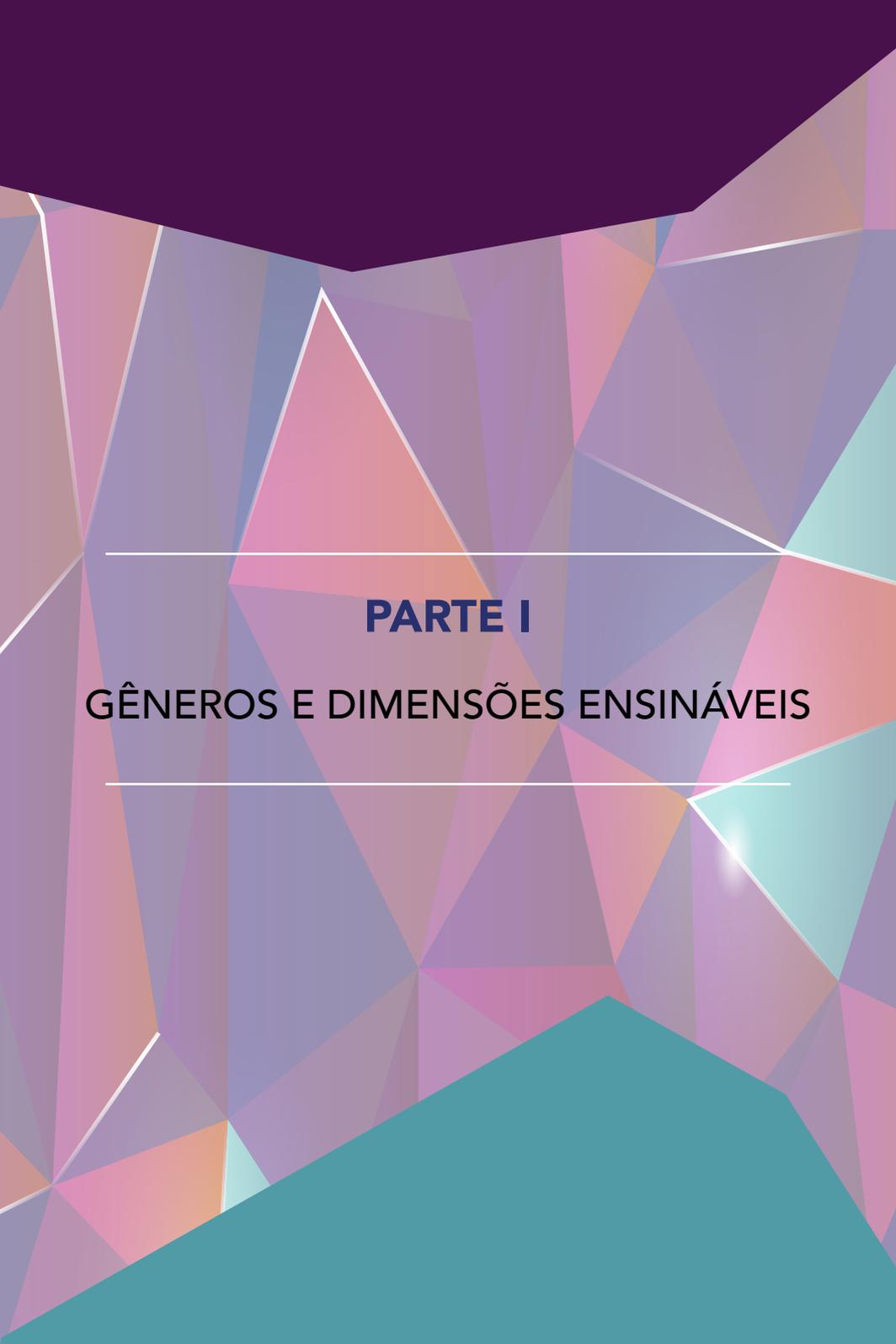
Para encerrar, objetivamos, com esta coletânea, contribuir com a área de Linguística Aplicada ao ensino de línguas maternas e adicionais, bem como para a formação inicial e continuada de professores dessas áreas. Especificamente, esperamos contribuir para o desenvolvimento de estudantes de educação básica ao provocar em seus professores reflexões sobre o estudo e trabalho com textos pertencentes a diferentes gêneros textuais/discursivos que, por sua vez, estão presentes nas vidas e culturas destes estudantes.

Desejamos a todos os possíveis leitores, boa leitura e boa reflexão!

*As organizadoras.  
Brasil, França, Suíça, janeiro de 2024.*







---

**PARTE I**

**GÊNEROS E DIMENSÕES ENSINÁVEIS**

---

---

# CAPÍTULO 1

---

# **CAPACIDADES DE LINGUAGEM E DIMENSÕES DE LEITURA EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO NOTÍCIAS**

Jaqueline Meneguel de Oliveira

Lidia Stutz

Roziane Keila Grandó

Maria Izabel Rodrigues Tognato

## **Introdução**

Este primeiro capítulo do livro situa-se nos estudos da linguística aplicada, com foco no ensino de Língua Inglesa como língua franca (Brasil, 2018; Paraná, 2019), mais especificamente, no ensino da compreensão leitora a partir do gênero de texto notícias. Partimos da necessidade de ampliar as discussões sobre o trabalho de transposição didática na formação inicial docente, a fim de prover ao aluno-professor condições para desenvolver práticas de leitura num viés sociointeracionista. Consideramos que desse modo, torna-se possível fortalecer a compreensão leitora dos alunos da escola, tendo em vista a formação de cidadãos críticos com opinião formada bem como a necessidade de discernimento

de informações e refutação de manipulações em uma era em que as *fake news* têm sido tão recorrentes.

Apoiamo-nos nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, de agora em diante ISD, por colocar em relevo as configurações das atividades de linguagem e pelas recorrentes relações que têm estabelecido com a didática das línguas, como um caminho alternativo sólido para a formação de professores de línguas. Nesse viés, usufruímos da proposta de sequência didática, doravante SD, definida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A formação docente, ao abordar a didatização de gêneros de circulação social, demanda do futuro professor a realização de estudos que contemplem o tratamento analítico do(s) gênero(s), no sentido de oferecer espaços para mobilizar capacidades de compreender a materialização da linguagem e a transposição didática, possibilitando-lhe ampliar os conhecimentos da práxis. Em nossos estudos tomamos a SD, como um duplo instrumento que tem contribuído tanto para guiar trabalhos da formação na esfera acadêmica, quanto para o trabalho docente, na esfera escolar (Stutz, 2012).

Assim, a SD, alvo desta investigação, produzida por alunas-professoras na disciplina de Estágio Supervisionado na Universidade Estadual do Centro-Oeste, teve como foco a leitura de notícias com o intuito de mobilizar capacidades de linguagem, doravante CL. A SD proposta segue o modelo clássico com a apresentação da situação, avaliação inicial (AI), três módulos e uma avaliação final (AF). A implementação foi realizada durante dez aulas de Inglês para uma turma do primeiro

ano de Ensino Médio em uma escola pública periférica no município de Guarapuava, no Estado do Paraná.

No que concerne ao objetivo geral desta pesquisa, visamos mapear as capacidades de linguagem e as dimensões de leitura, utilizadas na SD em tela. Partindo deste objetivo mais amplo, como objetivos específicos, buscamos:

- a) realizar o mapeamento das capacidades de linguagem e das dimensões de leitura utilizadas na construção da SD sobre o gênero notícia;
- b) mapear as dimensões de leitura da avaliação inicial e avaliação final, doravante AI e AF, respectivamente.

Em relação à organização textual, este capítulo apresenta a seguinte configuração: a) primeiramente, tratamos da fundamentação teórica com base nas teorias do ISD e nas dimensões de leitura; b) em seguida, apresentamos os pressupostos metodológicos; c) na terceira seção, discorreremos sobre a análise de dados, na qual mapeamos as dimensões de leitura e as capacidades de linguagem trabalhadas na SD, além da análise da AI e AF; e, d) por fim, tecemos as nossas considerações finais.

## **Fundamentação teórica**

Como já mencionamos anteriormente, este trabalho fundamenta-se nas teorias e metodologias propostas pelo ISD, conhecidas como Escola de Gêneros de Genebra, para a qual a linguagem e interação são fatores cruciais ao desenvolvimento humano. Os preceitos bakhtinianos, voloshinovianos e vigotskianos são pilares utilizados na compreensão da linguagem sob o viés do gênero do discurso e para a análise das interações com vistas à apreensão

de saberes, para a aprendizagem e desenvolvimento (Bronckart 1999[1997]; Schneuwly; Dolz, 2004).

Nessa perspectiva, o ISD compreende que o desenvolvimento humano ocorre na relação do indivíduo que utiliza a linguagem semiotizada nas interações sociais como condição para transformar os conhecimentos (Bronckart, 2016). As atividades sociais, facultadas pela linguagem (oral, escrita e/ou multissemiótica), possibilitam a comunicação e são constituídas pelos signos, das quais emanam as atividades de linguagem, sendo estas concebidas como formações sociodiscursivas, produtos dos objetivos e interesses dos interactantes que elaboram seus textos em determinados modos de organização e em temáticas diversas. Conforme Bronckart (1999[1997]) defende, os gêneros de texto são formações sociodiscursivas compostas por conjuntos de textos com relativas configurações de estabilidade, que facultam as mediações entre os indivíduos e as situações comunicacionais sendo moldados de acordo com o contexto social. Tomando por base os estudos do ISD, o texto é a materialização da linguagem que se realiza por meio das ações de linguagem. O objetivo do ensino que se dá por meio dos gêneros visa a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos e é, portanto, o instrumento de interação social e de ensino.

Diante do exposto, os gêneros textuais são formas de textos pelos quais o sujeito realiza ações de linguagem e cada ação de linguagem corresponde a uma unidade comunicativa, quer dizer, um texto Bronckart (1999[1997]). Utilizamos os gêneros como instrumentos de comunicação e interação social seja em situações formais ou informais. Os gêneros informais têm maior proximidade com o contexto imediato de produção gerando, por isso, maior necessidade de adequação e mudanças

(Schneuwly; Dolz, 2004). Contudo, as mudanças ocorrem também em gêneros formais e/ou secundários como, por exemplo, a evolução do gênero notícia impressa que, com o tempo, sofreu modificações sendo veiculada em suportes digitais diversos, dados os avanços tecnológicos das redes sociais.

A proposta de ensino, pelo viés do ISD, utiliza-se dos gêneros orais, escritos e também multissemióticos, como instrumentos que auxiliam na transformação de saberes quanto à compreensão e produção de textos. De acordo com Schneuwly (2004, p. 24), o gênero textual é “um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos”. Destacamos também a metáfora de gênero como megainstrumento, ou seja, “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (Schneuwly, 2004, p. 28). Os subsistemas desse megainstrumento ao serem elementarizados, decompostos em pequenos elementos facultam o ensino de suas dimensões e operações (Schneuwly, 2009).

Nesse sentido, iniciamos com a descrição e análise das configurações de determinado gênero, nominado como modelo didático. No processo de transposição didática, esse modelo guia a construção de SD, concebida como um conjunto de atividades e textos utilizados para ensinar um gênero levando em consideração as necessidades do contexto de ensino. Para tanto, no que tange à seleção do gênero, é necessário um estudo aprofundado sobre a sua configuração que se realiza pela construção do modelo didático (MD). Segundo Dolz e Schneuwly (2004), trata-se de uma ferramenta

que determina as possíveis dimensões ensináveis para a construção da SD, na qual é possível transformar o conhecimento científico em conhecimento ensinável. O MD serve como um guia ou um suporte a ser utilizado pelo docente para a transposição e construção da SD. Segundo Nascimento, Gonçalves e Saito (2007, p. 94), “modelo didático (é) como uma síntese prática que guia as ações do professor pesquisador e, de outro lado, torna evidente aquilo que pode ser ‘ensinável’ por meio de uma SD”. Assim, a partir da construção do MD, podemos ter uma visão geral e com suporte científico sobre o gênero que almejamos levar para a sala de aula, dadas as análises que desvelam o seu contexto sócio-histórico, físico e subjetivo (como, por exemplo, onde surgiu, objetivo social, público-alvo); elementos organizacionais (tais como *layout* dos textos, apresentação das temáticas, tipos de discurso e de sequências); elementos enunciativos (vozes e modalizações) e parâmetros de textualização (elementos coesivos e a coerência do texto).

Após a construção do MD, podemos realizar a transposição para a construção da SD, adaptando o conteúdo a ser trabalhado de acordo com a zona real e proximal de desenvolvimento<sup>1</sup> dos alunos. Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SD é norteada por objetivos claros para auxiliar o processo de ensino de determinado gênero, bem como são necessárias propostas de leitura imbricadas com as propostas de escrita. Para tanto, são dispostos textos de circulação social e atividades construídas de modo

---

<sup>1</sup> De acordo com Vigotski (1991, p. 58), a distância entre a zona ou nível real, que diz respeito às tarefas que uma criança ou um sujeito é capaz de realizar individualmente, e a zona ou nível de desenvolvimento proximal, que se refere aos problemas para os quais o sujeito necessita da interação de um par mais experiente para que consiga resolvê-los, que qualifica a “zona de desenvolvimento prospectivo”.

sistematizado contribuindo para a compreensão das informações, para analisar a configuração da linguagem, e/ou para a produção de novos exemplares do gênero. Segundo os autores, a SD tem como finalidade preparar os alunos para dominar a língua de forma oral e/ou escrita por meio de gêneros, além de aprimorar as capacidades de linguagem, as quais são essenciais para a produção e compreensão textual.

Com isso, o primeiro passo para a construção de uma SD é a escolha do gênero a ser ensinado e, para tanto, são considerados os elementos do contexto social, a saber: a faixa etária da turma alvo para a apreensão e a finalidade, priorizando gêneros que têm mais circulação, além de sua relevância, a pertinência e as dificuldades e/ou necessidades de aprendizagem. No caso do nosso trabalho, a SD proposta apresenta em sua macro-proposição: avaliação inicial (AI), a qual, em nosso estudo, envolve operações de compreensão textual, módulo 1, módulo 2, módulo 3 e a produção ou a avaliação final (AF) das operações de compreensão textual. Diferentemente da versão original apresentada pelos autores da Escola de Genebra, Schneuwly e Dolz (2004), que direcionam às operações e às CL, referentes à produção escrita de textos de gêneros específicos, neste estudo, realizamos adaptações para o trabalho com leitura envolvendo a compreensão escrita de textos do gênero notícias. Tais adaptações também são necessárias por utilizarmos a SD no ensino de Língua Inglesa como Língua Adicional em contexto brasileiro e não para o ensino de francês como primeira língua (L1), como é na proposta dos autores.

Desse modo, a SD em tela é constituída, primeiramente, pela apresentação da situação, que visa a explicar

aos alunos o percurso de ensino e aprendizagem a ser realizado durante a implementação e o que o professor espera dos alunos, além de ativar o conhecimento prévio acerca da temática e do gênero, objeto a ser ensinado. O próximo passo é uma avaliação da compreensão escrita inicial (uma primeira leitura) com vistas a obter um diagnóstico sobre os obstáculos sinalizados nas respostas dos alunos. Este diagnóstico direciona o professor à planificação da SD, pois a partir destes resultados é possível focar nas maiores dificuldades de aprendizagem apresentadas pela turma. A próxima etapa é destinada aos módulos, que constituem um conjunto de atividades a serem desenvolvidas visando a mobilizar as CL e suas operações de linguagem, que em nosso estudo tem como propósito aprimorar compreensão de textos do gênero notícias. Com isso, tomamos por base a explicitação de Nascimento e Hila (2009, p.71), ao ressaltarem que “os módulos ou oficinas têm a função de trabalhar com os problemas observados na produção inicial dos alunos [...]” para guiar o docente na seleção, construção de atividades que possibilitem superar obstáculos e mobilizar CL. Por fim, em relação às avaliações, a AF permite aferir se houve avanços com relação à AI, bem como analisar se as duas avaliações apresentam operações similares, fator este que interfere na análise do resultados.

As CL (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993) são operações mobilizadas em uma situação de compreensão e produção dos gêneros. Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 74) “toda ação de linguagem implica diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas, as unidades

linguísticas (capacidades linguístico-discursivas”). Além disso, consideramos a ampliação da proposição com as capacidades de significação (Cristovão; Stutz, 2011) as quais estão relacionadas às práticas sociais envolvendo o contexto mais amplo no qual os gêneros estão inseridos. A seguir apresentamos maiores especificações sobre cada uma das CL.

Sendo assim, iniciamos pelas capacidades de significação (CS) por abordarem a compreensão do contexto macro do gênero que, segundo Cristovão e Stutz (2011, p. 22),

possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, entre outros) envolvendo as esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem.

De acordo com as autoras, as capacidades de significação estão associadas às práticas sociais, tecendo relações entre o contexto sócio-histórico e ideológico de gênero com a realidade por intermédio de suas próprias experiências, estimulando a criticidade dos discentes.

As capacidades de ação (CA) estão relacionadas a assuntos de ordem social, compreendendo os seguintes aspectos: quem escreve, para quem, qual assunto, onde foi produzido, quais conhecimentos de mundo são mobilizados, além de contemplar operações das representações sobre o contexto físico e social e sobre a escolha de determinado gênero de texto. As capacidades discursivas (CD) são alusivas à organização textual, ao plano geral do texto, constituído pelo plano global do texto, pelos tipos de discurso, considerando-se a linguagem não verbal e percebendo-se a diferença entre

formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (Cristovão et al, 2010 *apud* Cristovão; Stutz, 2011). As capacidades linguístico-discursivas (CLD) caracterizam-se pelos elementos de coerência textual, coesão verbal, nominal e léxico relacionadas ao domínio de operações textuais, produção textual, vozes e modalizações. Outras duas ampliações para a proposta inicial das CL, envolve as capacidades multissemióticas (CMS) que atendem aos elementos multimodais em interações com os elementos verbais (Lenharo, 2016) e as capacidades de linguagem digital (CADI) que correspondem às operações realizadas em meios digitais, cada vez mais recorrentes em nosso meio, como as navegações na *internet* e o uso de *hiperlinks* (Cacilho, 2016). O quadro 1, a seguir, apresenta o conjunto de operações das CL.

## Quadro 1: Operações das CL

<p>Capacidades de Significação (CS)</p> <p>(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;</p> <p>(2CS) Construir mapas semânticos;</p> <p>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</p> <p>(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;</p> <p>(5CS) Relacionar os aspectos do contexto macro com sua realidade;</p> <p>(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;</p> <p>(7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;</p> <p>(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.</p> <p>(Cristovão, Stutz, 2011, p. 22-23)</p>	<p>Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD)</p> <p>(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;</p> <p>(2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);</p> <p>(3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);</p> <p>(4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);</p> <p>(5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;</p> <p>(6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;</p> <p>(7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;</p> <p>(8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;</p> <p>(9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;</p> <p>(10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas.</p> <p>(11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor</p> <p>(Cristovão <i>et al.</i> 2010 <i>apud</i> Cristovão; Stutz, 2011, p. 23).</p>
--	--

continua...

## Quadro 1: Continuação

<p>Capacidades de Ação (CA)          (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para qual objetivo;          (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;          (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;          (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto (Cristovão <i>et al.</i>, 2010 <i>apud</i> Cristovão; Stutz, 2011, p. 23).</p>	<p>Capacidades Multissemióticas (CMS)          1(CMS) Compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero;          (2CMS) Apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens;          (3CMS) Reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos;          (4CMS) Relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca;          (5CMS) Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero (Lenharo, 2016, p. 32).</p>
<p>Capacidades Discursivas (CD)          (1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.          (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;          (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;          (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (Cristovão <i>et al.</i>, 2010 <i>apud</i> Cristovão; Stutz, 2011, p. 23).</p>	<p>Capacidades de Linguagem Digital (CADI)          (1CADI) <i>Hiperlinks</i>,          (2CADI) Navegação na <i>internet</i>,          (3CADI) As escritas organizadas. (Cacilho, 2016)</p>

Fonte: Adaptado com base em Cristovão *et al.* 2010; Cristovão; Stutz, 2011; Lenharo, 2016; Cacilho, 2016).

Nessa perspectiva, daremos continuidade aos nossos pressupostos e apresentamos, na próxima seção, as dimensões de leitura.

## Dimensões de leitura

A leitura é um processo de interação social e de construção de significados envolvendo o texto, o leitor, o contexto social e o de produção. Nesse sentido, Cristovão (2001, p. 28) destaca que “a leitura é vista, prioritariamente, como uma atividade social em que há construção de sentidos em um contexto determinado”. Essa construção ocorre quando o leitor tece relações entre os conhecimentos previamente apreendidos e as informações trazidas ao realizar a leitura do texto, conforme os autores ressaltam.

Nas concepções decorrentes do interacionismo social, a compreensão de um discurso é teorizada como um processo de interação entre um leitor ativo e um texto, no qual as características de um interação com as do outro para produzir uma significação específica ao contexto em que a atividade de leitura se realiza. (Dolz, 1994 *apud* Cristovão, 2001, p. 29)

Em outras palavras, para a construção do saber é essencial estabelecer relações entre o leitor e o objeto, uma vez que essa interação colabora para o desenvolvimento da compreensão da leitura, do pensamento crítico e para a resignificação e transformação dos saberes.

Assim, nesse viés sociointeracionista e, a partir de um mapeamento em diversos documentos oficiais<sup>2</sup> sobre quais

---

<sup>2</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná- Língua Portuguesa e Língua Estrangeira

são os critérios para o ensino de leitura em língua inglesa e língua materna no Brasil, Stutz e Cristovão (2017) classificaram as operações prescritas em sete dimensões de leitura, a saber: dimensões macrocontextuais (MA), microcontextuais (MI), organizacionais (ORG), enunciativas e de textualização (ENT), cognitivas (COG), multimodais (MM) e digitais (DI).

As dimensões MA exploram elementos do contexto físico, social, ideológico, intertextual, entre outros. As dimensões MI abordam questões como a temática, a finalidade do texto e a sua função social. As dimensões ORG estão relacionadas ao plano global do texto, ao desdobramento da temática, aos tipos de discurso e de sequências. As dimensões COG contribuem para a compreensão escrita e destacam-se pelas estratégias de leitura que auxiliam no entendimento do texto. Para ilustrar, citamos aqui as estratégias de localização de informações específicas que estão explícitas e implícitas no texto. As dimensões ENT, no que tange aos aspectos enunciativos e linguísticos, exploram as vozes sociais, tempos verbais, marcas linguísticas, modalizações, os mecanismos textuais, coesão verbal e nominal, anáforas, vocabulário e aspectos de coerência. As dimensões MM concernem à leitura de gráficos e a junção de elementos verbais e não verbais. Além disso, cada vez mais recorrentes, são as DI, referentes ao impacto e função social de diferentes tecnologias da comunicação e informação, hipertexto, multimodalidades, gêneros e suporte em gêneros digitais, dentre outros elementos.

---

Moderna (Paraná, 2008), Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2016), Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM (Brasil, s.d.), Guia de Livros Didáticos: Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (Brasil, 2015).

Embora as dimensões de leitura apresentem similaridades com as CL expostas na seção anterior, destacamos as dimensões cognitivas e as estratégias de leitura como operações complementares às demais operações/dimensões. Na próxima seção, apresentamos a configuração do gênero notícias, utilizado como instrumento de ensino na SD.

## O gênero notícias

Notícia é um gênero de texto não literário que faz parte da esfera jornalística e tem como objetivo relatar acontecimentos, fatos reais, ou trazer informações sobre temas atuais que estão ligados ao cotidiano (Costa, 2008). Em relação a esta compreensão, Park (1972, p. 183) explica que “a função da notícia é orientar o homem e a sociedade num mundo real. Na medida em que o consegue, tende a preservar a sanidade do indivíduo e a permanência da sociedade”. Trata-se de situações diversas captadas pelo olhar do jornalista que as transformam em relatos contribuindo para a construção da opinião e identidade do leitor.

Desse modo, a notícia dispõe de uma importante função social, a de oferecer conhecimento sobre os acontecimentos que ocorrem em todo mundo utilizando-se do máximo de imparcialidade e objetividade. Segundo Costa (2008, p. 141), as notícias são relatos ou narrativas que emanam de “fatos, acontecimentos, informações recentes ou atuais” reais e de interesse da sociedade. O site *The news Manual* define o gênero notícia como sendo um texto que envolve “informações novas, incomuns e interessantes ou significativas para o destinatário. Geralmente é sobre pessoas ou relacionadas de alguma

forma a suas vidas. As notícias são produzidas de forma estruturada por jornalistas” (tradução nossa<sup>3</sup>). O contexto de produção da notícia são as redações de jornais e agência de notícias, as quais são descritas, pela mesma fonte como: “uma empresa que vende histórias para organizações de mídia. As agências de notícias podem produzir notícias ou recursos próprios ou coletá-las e redistribuí-las aos meios de comunicação” (tradução nossa<sup>4</sup>). As notícias, em tese, não apresentam autoria mas seguem normas editoriais. Além disso, conforme Costa (2008), a construção desse gênero caracteriza-se pelo discurso autônomo com maior incidência de elementos referenciais e sendo menos opinativo, com ênfase na imparcialidade e fidedignidade.

Quanto aos meios de circulação da notícia, temos a televisão, *internet*, jornais impressos e outras mídias sociais. Esse gênero corresponde a um texto relativamente curto, com informações escritas em ordem decrescente de importância, no formato de pirâmide invertida<sup>5</sup>. A organização textual da notícia é constituída dos seguintes elementos: i) manchete ou título principal, geralmente, apresentada grafado de forma evidente, para chamar a atenção do leitor; ii) título auxiliar, vem como um complemento do título principal, acrescentando-lhe algu-

---

<sup>3</sup> *The news manual News: Information which is new, unusually and interesting or significant to the recipient. It is usually about people or related in some way to their lives. News is produced in a structured way by journalists.*

<sup>4</sup> *News agency: a company that sells stories to media organizations. News agencies may produce news stories or features themselves or collect and redistribute them to media outlets.*

<sup>5</sup> A pirâmide invertida utiliza-se da seguinte fórmula: em primeira mão são dispostos os pontos mais importantes e mais recentes da notícia para então prosseguir com a sequência dos eventos e detalhes do contexto e das circunstâncias, finalizando com uma série de eventos anteriores relevantes para a história principal (Hoyer, 2005).

mas informações, de modo a torná-lo ainda mais atrativo; iii) lide (*lead*), de acordo com o *The News Manual*, corresponde ao primeiro parágrafo, a introdução da notícia e, normalmente, sintetiza os elementos peculiares condizentes ao fato, respondendo às seguintes perguntas: Quem? Onde? O que? Quando?; e, iv) corpo do texto, que descreve de maneira detalhada a informação propriamente dita, oferecendo mais detalhes sobre o fato ou acontecimento. Ou seja, as notícias apresentam uma sequência narrativa linear em discurso direto com o preponderância da terceira pessoa, com a transmissão efetiva da informação para alcançar maior “aceitação social” (Costa, 2008).

Ademais, no sentido de atentarmos para o raciocínio lógico do texto, além dos aspectos organizacionais, temos nos parâmetros de textualização os sintagmas verbais e o uso de verbos no tempo presente comumente encontrados em manchetes e títulos. No corpo do texto são recorrentes os verbos no passado e em alguns casos no futuro (Costa, 2008). Nessa esteira, questões aliadas à coerência, dispositivos coesivos, sintagmas nominais, dispositivos anafóricos e vocabulário são elementos relevantes para tratar nos textos durante as aulas de língua inglesa. Os mecanismos de coesão nominal, tanto podem introduzir temas ou personagens, ou retomá-los, organizando informações novas às já fornecidas por meio de sintagmas nominais e pronominais (Lage, 2001). Os mecanismos enunciativos, por sua vez, envolvem as modalizações e as vozes presentes no texto (Bronckart, 1999).

Enfim, para a compreensão e a produção escrita do gênero notícia, há que se considerar os seus elementos constitutivos de modo a contribuir para o estabelecimento

do raciocínio lógico do texto para que seja acessível e compreensível ao leitor.

## Pressupostos metodológicos

Nesta seção, descrevemos o percurso metodológico utilizado na realização da nossa pesquisa, o instrumento empregado na coleta de dados, o cenário e os participantes da investigação. Quanto à natureza da pesquisa em relação às análises, utilizamos a abordagem mista, envolvendo ambas as abordagens qualitativa e quantitativa (Cresswell, 2007). O olhar qualitativo possibilitou “identificar, descrever e analisar rotinas no trabalho pedagógico, voltadas para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, que sejam produtivas, isto é, que resultem na aprendizagem dos alunos” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 80). Outra parte dos dados obteve tratamento analítico quantitativo no que diz respeito à contabilização e categorização das atividades em porcentagens.

No que concerne ao tipo de pesquisa referente à coleta e geração de dados, trata-se de uma pesquisa ação no sentido de contribuir com as reflexões sobre os resultados do trabalho com leitura a partir da prática realizada durante a disciplina de estágio supervisionado, tendo como foco a compreensão escrita. Nesse sentido, corroboramos com Tripp (2005, n.p.) ao definir uma pesquisa ação como “estratégia para o desenvolvimento de professores como pesquisadores, para que possam utilizar suas pesquisas para melhorar seu ensino e, assim, a aprendizagem de seus alunos” (Tripp, 2005, n. p). Assim, a reflexão e ação caminham juntas no processo de formação docente, haja vista que a aluna-professora, participante deste trabalho, percorre um ciclo em que aprimora a prática e a investigação.

Em relação ao instrumento de geração dos dados, utilizamos uma SD do gênero notícias produzida por um grupo de alunas-professoras durante o período de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa. Como a primeira autora na época ocupava a posição de aluna-professora, consideramos que as análises servem para aprofundar as reflexões sobre a práxis de todos os autores formadores de professores.

Assim, inicialmente, construímos o MD a partir de outros estudos do gênero notícia. Na sequência, realizamos a transposição didática com a construção da SD e sua implementação em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública periférica, com 40 alunos participantes. Posteriormente, realizamos as análises dessa SD com relação às CL e às dimensões de leitura, conforme é o foco deste capítulo. Em seguida, focalizamos a análise das avaliações iniciais e finais e tecemos relações entre os resultados retratados.

## **Análise dos dados**

Nesta seção, apresentamos, primeiramente, a configuração geral da SD seguida da análise das CL e da comparação entre a AI e AF, conforme a mobilização das capacidades elencadas. Ao final, discorreremos sobre os resultados das análises levando-se em conta os critérios das CL e das dimensões de leitura.

## **Configuração geral da SD e das CL**

A SD teve como objetivo a compreensão escrita do gênero notícias, a partir da seguinte organização:

- a) Avaliação inicial de leitura (AI) com atividades

diagnósticas; b) Módulo I: envolvendo atividades referentes ao contexto de produção do gênero, à esfera de circulação e suas características; c) Módulo II: referente à estrutura que compõe o gênero notícias; d) Módulo III: com foco nos elementos de textualização e enunciação contemplando anáforas, catáforas e o tempo verbal presentes em notícias; e, e) Avaliação final (AF): envolvendo atividades de compreensão escrita de uma notícia. A SD é composta por 29 atividades distribuídas nos 3 módulos, divididos entre atividades orais e escritas voltadas à compreensão escrita.

Partindo dessa sistematização da SD e tendo em vista um dos períodos conturbados da política brasileira em 2017 e a aproximação das eleições presidenciais no país, as notícias levadas para a sala de aula tinham como temática a política nacional e internacional, com o propósito de preparar os alunos como cidadãos e eleitores mais críticos capazes de formar a própria opinião. Com isso, no primeiro módulo, trabalhamos com o texto *Brazil fuel protests continue despite price cut*<sup>6</sup>, que noticiava fatos sobre a greve nacional dos caminhoneiros. No segundo módulo, apresentamos a notícia *US military plans migrant tent camps amid Trump crackdown*<sup>7</sup>, que aborda a questão da imigração nos EUA e tecemos relações com correntes migratórias atuais. O terceiro módulo apresenta a notícia *Eike Batista charged in Rio corruption probe*<sup>8</sup>, que expli-

---

<sup>6</sup> Para maiores detalhes: <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-44285238>

<sup>7</sup> Para maiores detalhes: <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-44585716>

<sup>8</sup> Para maiores detalhes: <https://www.bbc.com/news/world-latin-america-38912748>

cita a corrupção envolvendo políticos e grandes empresários. As três notícias foram publicadas pela agência de notícias *BBC news*.

Após esta apresentação das notícias, ilustramos no Quadro 2, a sistematização dos resultados das análises e a categorização inicial das atividades em porcentagens referentes às CL.

### **Quadro 2:** Capacidades de linguagem presentes na SD

CL	CS	CA	CD	CLD	CMS
%	26,3	17,2	30,8	22,3	3,4

Fonte: Elaborado pelas autoras

No quadro acima, as CL estão distribuídas nos módulos da SD, com mais amplitude para as CD e CS. Assim, temos as CS com 26,3% das quais destacamos as atividades que possibilitam a construção de conhecimento relacionados ao contexto histórico e sociocultural do gênero, dentre outros aspectos, buscando contribuir para a formação de cidadãos mais críticos. Dentre os critérios mais recorrentes da CD, destacamos a 1CD relacionada à estrutura do gênero, como a apresentação do título, lide e corpo do texto, e a 3CD que se refere à importância e à função da notícia bem como ao esquema da pirâmide invertida.

As CA foram mobilizadas em 17,2% da SD, sendo mais recorrente o critério 1CA, relacionado ao contexto de produção do texto, retomando a questões como: quem produziu o texto, onde e quando foi produzido, para quem ele é dirigido e qual o seu objetivo. A SD apresenta muitas questões relacionadas às CLDs, tendo em vista que o material se volta para a leitura em língua estrangeira e faz uso de textos de circulação social sem

adaptações. Esse fator demanda muito mais suporte com atividades de vocabulário sendo, portanto, fundamentais em toda a SD. Dentre os critérios da CLD, o mais mobilizado foi o 5CLD com muitas atividades buscando expandir o vocabulário para uma maior compreensão dos textos. Já as questões enunciativas com catáforas e anáforas, presentes no módulo 3, não foram possíveis de ser trabalhadas em sala de aula por falta de tempo hábil. Atividades com CMS, embora pouco utilizadas, com 3,4% apenas, auxiliam os estudantes a compreender a relação entre os elementos verbais e não-verbais de notícias.

De modo geral, consideramos relevantes as atividades elaboradas para a compreensão escrita dos textos implementados na SD. Contudo, destacamos as atividades da CS, como sendo essenciais nesta implementação, por abrir espaço para que os alunos expressassem suas opiniões e posicionamentos em relação aos textos apresentados em sala de aula e à realidade em que vivem.

## **Análise das capacidades de linguagem: AI e AF**

A AI e AF são partes fundamentais da SD, visto que, por meio da análise dos resultados obtidos, podemos refletir e modificar as ações consideradas necessárias para a aprendizagem do gênero e das especificidades da língua inglesa. Os resultados da AI serviram para guiar as fases posteriores nas quais foram realizadas diversas atividades em módulos de leitura. Na última avaliação, a AF, pudemos tecer relações com os resultados gerados a partir do ensino dos módulos, possibilitando determinar a apreensão individual dos alunos para cada uma das CL.

Nas duas avaliações, AI e AF, constatamos que nove questões buscam mobilizar capacidades similares. Outras questões, como a 6 e a 7 em AI, mobilizam a operação 4 CLD. A questão 6, *“Find 5 verbs in the past tense in the news and write them down”*, consistia em procurar no texto os verbos no tempo passado e a questão 7, *“Why are the verbs in the past tense?”*, possibilitou compreender se o aluno consegue justificar a resposta dos verbos no passado. Outro exemplo de atividade na AF, visa à mobilização de CLD na operação 5CLD, conforme 1, *“Vocabulary: Match the corresponding words, a qual foi direcionada ao vocabulário específico do texto.*

Apresentamos no Quadro 3 os enunciados das atividades e as classificações das CL. A AI é constituída por treze atividades as quais abrangem cinco CL. A AF é composta por 12 atividades e também mobiliza cinco CL.

**Quadro 3:** Capacidades de linguagem da AI

Enunciados da AI	Capacidades de linguagem	Critérios
1.What is the news about?	CA	1CA
2. Describe the image explaining how it is related to the news.	CD, CMS	1CD, 1CMS
3. Where and when was it published?	CA	1CA
4. Who usually is the news writer?	CA	1CA
5. In the text: a) highlight the title; b) underline the lead; c) circle the body of the news.	CD	1CD
6. Find in the news 5 verbs in the past tense and write them down.	CLD	4CLD

continua...

### Quadro 3: Continuação

Enunciados da AI	Capacidades de linguagem	Critérios
7. Why are the verbs in the past tense?	CLD	4CLD
8. Which of this characteristics are usually found in the these news?	CD, CA, CLD	3CD, 1CA, 11 CLD
9. Read the news above and answer the questions.	CLD	10CLD, 7CLD
10. Match the people and how they were represented in the news.	CD	1CD
11. Do you think the title is important? If yes, why?	CS	8CS
12. What usually grabs your attention, or people in general, to read news?	CS	5CS
13. Do you believe that this news is real? Why?	CS	1CS, 8CS
Enunciados da AF	CL	Critérios
1. Vocabulary: Match the corresponding words.	CLD	5CLD
2. What is the news about?	CA	5CLD
3. Describe the image explaining how it is related to the news.	CD, CMS	1CA
4. What is the source of the news?	CA	1CD, 1CMS
5. When was it published?	CA	1CA
6. How could this title be written in Portuguese?	CLD	1CA
7. Mark (T) true or (F) false.	CLD	5CLD
8. What caused the truckers strike? (Highlight in the text where you found the answer)	CLD	10CLD

continua...

### Quadro 3: Continuação

Enunciados da AF	CL	Critérios
9. Organize the information below according to the lead of the news above.	CD	12CLD
10. Complete the boxes with the numbers related to that correct parts.	CD	3CD
11. Complete with the right part:	CD	1CD
12. What is your opinion about the truckers' strike? Explain:	CS	1CD

Fonte: Elaborado pelas autoras.

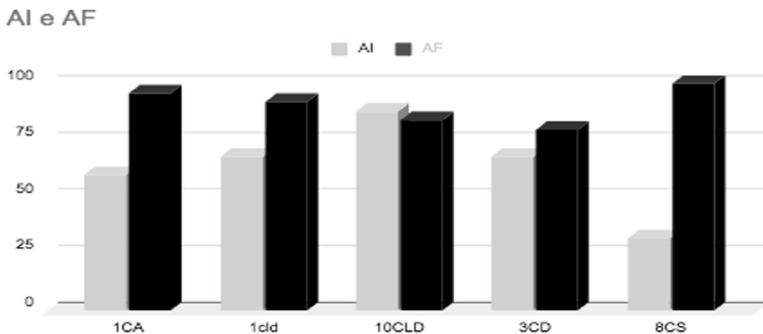
Na AI, considerando as colunas das capacidades e dos critérios, observamos que para as CS, a 8CS foi a mais utilizada com o objetivo de formar opinião e obter o posicionamento dos alunos sobre relações texto-contexto. Em relação à CA, a 1CA foi a mais recorrente com questões do contexto de produção e circulação do gênero, tais como: local de produção, local de publicação e objetivos do texto. Nas CD, destacamos a operação 1CD, que aborda a estrutura do gênero notícias envolvendo os aspectos, a saber: título, lide e corpo do texto. Já, nas CLD, a 4CLD contemplou o uso de verbos no passado, elemento recorrente no gênero estudado. Para as CMS, a operação 1CMS é mobilizada em uma das questões.

Na AF, assim como na AI, as CS, com a operação 8CS, foram inseridas para compreender o posicionamento e a expressão de opinião do aluno sobre o assunto da leitura. As CA foram as mais utilizadas em AI e AF, sendo recorrentes em questões sobre o reconhecimento do contexto do gênero. Nas CD, destacamos a 1CD, com questões relacionadas à estrutura da notícia, tendo,

portanto, a correspondência com as questões apresentadas na AI. Nas CLD, destacamos a operação do vocabulário com o critério 5CLD, que, para a Língua Inglesa é importante aliada para compreensão de unidades menores do texto.

O gráfico, a seguir, apresenta os critérios de análise mais recorrentes das CL no gênero notícia e o percentual de acertos dos alunos nas AI e AF. Além destas, foram ainda mobilizadas outras capacidades durante as AI e AF, no entanto, para esta análise, focamos apenas nas CL similares em ambas as avaliações.

**Gráfico 1:** Resultados do desempenho dos alunos nas CL presentes nas AI e AF.



Fonte: Elaborado pelas autoras

Conforme demonstrado no Gráfico 1, em 4 das 5 capacidades abordadas, os 25 alunos participantes das duas avaliações conseguiram avançar na mobilização das CL da AI para a AF. Nas atividades relacionadas a 8CS, que leva em conta o posicionamento dos alunos sobre relações de textos-contextos, os participantes sinalizaram maior mobilização entre as CL investigadas com um salto de 32% na AI para 100% na AF.

Quanto à operação 1CA, que faz inferências sobre quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para qual objetivo, o número de respostas corretas subiu de 60% na AI para 96% na AF. Da mesma forma, a 1CD, que compreende atividades de reconhecimento da organização do texto como *layout*, linguagem não verbal, o índice subiu de 68% para 92%. Outro critério analisado é o 3 CD, cujo objetivo é entender a função da organização do conteúdo naquele texto, no qual constatamos um aprimoramento de 68% na AI para 80% na AF. Entretanto, o desempenho dos estudantes na 10 CLD, referente à identificação da relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, dentre outros aspectos, o índice oscilou negativamente, com uma pequena queda quanto aos resultados apresentados na AI, onde houve 88% de acertos, enquanto que na AF houve 84%, que poderia estar associado a menor familiarização com o léxico. De modo geral, consideramos que a mobilização das CL foi efetiva, no entanto, há que se levar em conta a necessidade de se refletir e revisar alguns obstáculos, como o trabalho com os enunciados ou as consignas das atividades propostas.

## **Análise das dimensões de leitura**

No que se refere às dimensões potencializadas na SD, realizamos, primeiramente, um levantamento quantitativo indicando as porcentagens, a partir de uma análise global, como expomos no Quadro 4, a seguir.

#### Quadro 4: Dimensões presentes na SD

Dimensões	Atividades
Macrocontextuais (MA)	10,2%
Microcontextuais (MI)	14,8%
Organizacional (ORG)	10,2%
Linguístico-enunciativa (LINEN)	21,6%
Cognitiva (COG)	34,1%
Multimodal (MM)	9,1%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com os dados acima, as dimensões macro contextuais e as organizacionais correspondem a 10,2% das questões apresentadas na SD, as dimensões multimodais fazem parte de 9,1% das atividades e as dimensões micro contextuais estão relacionadas a 14,8% das atividades. As dimensões linguístico-enunciativas constituem 21,6% das atividades da SD e as dimensões cognitivas 34,1%, sendo, portanto, as mais recorrentes e com enfoque nas estratégias de compreensão escrita. No Quadro 5, apresentamos o mapeamento das atividades das AI e AF e a classificação conforme as dimensões de leitura.

#### Quadro 5: Dimensões de leitura da AI e da AF.

Atividades da AI	MA	MI	ORG	LEN	COG	MM	DI
1. Compreensão do texto				x	x		
2. Relação imagem texto			x			x	
3. Contexto de circulação e produção		x					x
4. Contexto de produção			x			x	

continua...

### Quadro 5: Continuação

Atividades da AI	MA	MI	ORG	LEN	COG	MM	DI
4. Estrutura do gênero notícias				x			
5. Uso de verbos no passado e no presente		x		x	x		
7. Justificativa de uso do verbo no passado		x		x	x		
8. Estrutura/composição da notícia			x				
9. (a,b,c) Compreensão de texto				x	x		
10. Vozes presentes no texto				x			
11. Opinião sobre o título do texto	x		x		x		
12. Elementos para captar a atenção do leitor	x		x		x		
13. Opinião sobre a veracidade da notícia	x				x		
14. Opinião sobre a veracidade da notícia	x	x			x		
Atividades da AF	MA	MI	ORG	LEN	COG	MM	DI
1. Vocabulário				x			
2. Ideia central do texto	x				x		
3. Relação imagem texto			x			x	
4. Contexto de circulação		x					x
5. Contexto de circulação		x					
6. Vocabulário relacionado ao título				x	x		

continua...

**Quadro 5:** Continuação

Atividades da AF	MA	MI	ORG	LEN	COG	MM	DI
7. Compreensão geral do texto				x	x		
8. Compreensão de partes específicas da notícia				x	x		
9. Organização do lide			x		x		
10. Estrutura da notícia			x		x		
11. Organização da pirâmide invertida			x		x		
12. Opinião sobre o assunto da notícia	x			x	x		

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Em relação às dimensões de leitura, constatamos que, conforme ilustrado no Quadro 5, as atividades contemplam majoritariamente mais de uma dimensão. Nas AI e AF, há uma maior incidência em atividades que envolvem dimensões cognitivas com enfoque na compreensão escrita e na formação de opinião, o que é semelhante a das CL. As dimensões linguístico-enunciativas da AI referem-se às atividades de vocabulário, gramática e vozes presentes no texto, ao passo que na AF foram enfatizadas as atividades de vocabulário. Além disso, os exercícios de gramática não foram trabalhados durante a implementação da SD porque não houve tempo hábil. As dimensões organizacionais apresentam questões similares nas AI e AF, dentre as quais destacamos: o uso da pirâmide invertida, o enfoque no objetivo do título, o auxílio das perguntas para constituição do lide: o que, onde, quem e quando ocorreu o fato, além de uma análise

sobre o corpo do texto e seus detalhes para esclarecer a maneira e a justificativa do acontecimento.

As dimensões macro e microcontextuais foram contempladas com atividades correspondentes nas duas avaliações. Assim, enquanto as dimensões macro mobilizam questões de opinião sobre o assunto tratado na leitura, as dimensões micro tratam de questões relacionadas ao contexto do gênero sobre quem a produziu, quando e onde a notícia foi publicada. No que concerne às dimensões multimodais, as atividades implementadas foram propostas para tecer relações entre imagens, outros recursos não verbais e as informações verbais das notícias. As dimensões digitais não foram focadas devido às limitações físicas da escola para qual o material foi produzido.

Para finalizar esta seção, consideramos então que as CL e as dimensões de leitura seguem níveis e diversos critérios de análises com algumas semelhanças, partindo do contexto mais amplo para o contexto de uso do gênero. Todavia, ambos os aspectos abrangem diferentes operações psíquicas na realização das atividades, como podemos observar nos Quadros 1 e 4, em que os resultados dos mapeamentos do material mostram diferentes distribuições de critérios.

Após a discussão dos resultados de nossas análises, passamos para as considerações finais.

## **Considerações finais**

Este trabalho teve como propósito mapear as CL e as dimensões de leitura potencializadas na SD do gênero notícias. Por meio de nossa análise constatamos que todas as CL foram distribuídas de maneira similar nas AI e AF,

fato que possibilita tecer comparações mais precisas sobre a apropriação e desenvolvimento de capacidades e obstáculos dos alunos. Com isso, ressaltamos que muitas das atividades propostas contemplam várias dimensões, com predominância das dimensões cognitivas. No que diz respeito ao segundo objetivo desta pesquisa, que foi o de aprimorar as CL dos alunos, tomando o percurso da avaliação inicial até a avaliação final, consideramos que também foi atingido, tendo em vista os resultados que evidenciaram avanços significativos quanto à mobilização das CL, com destaque nas CS e CA.

Por fim, consideramos que a proposta da SD implementada e analisada é uma alternativa que permite auxiliar os alunos no enfrentamento de dificuldades em relação à compreensão escrita, uma vez que busca prepará-los para se tornarem cidadãos mais críticos sendo capazes de formar a própria opinião, bem como de evitar manipulações. A nosso ver, o caminho percorrido é profícuo para o contexto da formação docente, visto que a investigação leva a reflexão da proposta e possibilita ressignificar saberes e capacidades docentes. Assim, esperamos que este trabalho contribua para a ressignificação de estudos e das práticas formativas posteriores.

## Referências

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2. Versão, Brasília: MEC, 2016. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Matriz de Referência ENEM**. Brasília: MEC, s/d. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Livros Didáticos: Plano Nacional do Livro Didático Ensino Médio - Português**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**, Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2017.

BRONCKART, J.-P. **Atividade de linguagem, texto e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. De Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999[1997].

BRONCKART, J.-P. **Pourquoi et comment devenir didacticien?** Presses Universitaires du Septentrion, v. 1, n. 38. 2016.

COSTA, S. R. **Dicionário de gêneros textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

CRESSWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Método qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira de Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. (2001). **Gêneros e ensino em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CRISTOVÃO, V. L. L. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 191-215. jan./jun. 2010.

CRISTOVÃO, V.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C.; ARAÚJO, J. C.; NICOLAIDES, C. S. (orgs.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011, p.17-39.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. 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 Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? In: **Etudes de linguistique appliquée**, n. 92, 1993, p. 23-37.

FERREIRA-SANTOS, T. J. **Notícia o Gênero e sua estruturação**. 2010. Disponível em: [file:///home/chronos/u-e8dc7c-f3804b87a420aa0879965f97ce9bc73e04/Downloads/THIAGO-JORGE-FERREIRA-SANTOS%20\(2\).pdf](file:///home/chronos/u-e8dc7c-f3804b87a420aa0879965f97ce9bc73e04/Downloads/THIAGO-JORGE-FERREIRA-SANTOS%20(2).pdf). Acesso em 05 de maio de 2018.

HOYER, S. The Idea of the Book. Introduction. In: HOYER, Svennik; PÖTTKER, Horst. **Diffusion of the News Paradigm 1850-2000**. Göteborg: Göteborg University, 2005, p. 9-16.

LAGE, N. **Ideologia e técnica da notícia**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

LENHARO, R. I. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

NASCIMENTO, E. L.; GONÇALVES, A. V.; SAITO, C. L. N. S. Gêneros textuais e ferramentas didáticas para a formação contínua de professores de língua portuguesa. **Signum**. Estudos de Linguagem, p. 89-113, 2007.

NASCIMENTO, E. L.; HILA, C. V. D. O carteiro chegou: uma proposta de sequência didática para séries iniciais. **Revista Prolíngua**, vol. 2, n. 1, p. 64-79, 2009.

PARK, R. A notícia como forma de conhecimento. In: STEINBERG, Charles S. (org). **Meios de comunicação de massa**. São Paulo: Cultrix, 1972.

PARANÁ. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica-Língua Portuguesa**. SEED, Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Des objets enseignés en classe de français**. Renne Sedex: Presse Universitaire de Renne. 2009.

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

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 458f. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Políticas educacionais nas prescrições para o Ensino Médio: dimensões para o ensino de leitura. **Letras & Letras**, v. 33, n. 2, p. 35-63, 2017.

THE NEWS MANUAL. **A professional resource for journalists and media**. Glossary. Disponível em: <<http://www.thenewsmanual.net/Resources/glossary.html#A>>. Acesso em: 20 de jun. de 2022.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educ. Pesquisa**. [online]. vol. 31, n.3, p. 443-466, 2005.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

---

## **CAPÍTULO 2**

---

# READING IN THE BILINGUAL CONTEXT OF THE PORTUGUESE- ENGLISH PAIR: REFLECTIONS ON A TEACHER'S DISCOURSE AND PEDAGOGICAL PRACTICE<sup>1</sup>

Didie Ana Ceni Denardi  
Luciani Capelin  
Francieli Bressiani Ferreira

## Introduction

*Happy is the one who transforms what  
knows and learns what teaches.<sup>2</sup>*  
(Cora Coralina, 1997)

Successful teaching and learning processes greatly depend on the dialogue established between the teacher

---

<sup>1</sup> The second and third authors produced a first version of this scientific work as a partial requirement for the subject "Foreign Language Teacher Education", taught by Professor Didiê Ana Ceni Denardi, in the Postgraduate Program in Studies in Linguistics and Literature at the Federal University of Technology – Paraná State (UTFPR), Pato Branco campus, in 2020. For this publication that version was revised, expanded and written in English by the first author.

<sup>2</sup> Feliz aquele que transforma o que sabe e aprende o que ensina. (Coralina, Cora, 1997).

and their students and/or between students themselves. This two-part process occurs simultaneously for both the teacher and the learners, as poet Cora Coralina stated. In other words, when the teachers try to better understand the way they teach and the way their students learn in the classroom through reflection on their work, they can make the right decisions to improve teaching and, ultimately, succeeding in student learning. Gimenez (1999) also supports that studying and comprehending one's own practice is essential for achieving students' meaningful learning.

In Brazil, many challenges take part in the day-to-day of English language classrooms, which focus relies on communication in the additional language. These challenges involve the teaching and the use of a new language through written and oral communication, as well as reading comprehension (Brasil, 1998). Additionally, lack of students' interest in education and lack of attention in the English classroom are also claimed by teachers (Leffa, 2011).

One way to work on these challenges can be through the teacher's choice of working with textual genres in the English language classroom (Pinto, 2002, Cristovão, 2007, Denardi *et al.* 2008, Denardi, 2021, among others). Many of these genres are a part of the students' own reality, so students can make sense of what they hear, read, see, or speak, thereby increase their interest in subjects that are taught in the classroom.

This way, the main aim of this chapter is to present a brief investigation on a teacher's discourse and practice when working in a reading classroom, with a text that belongs to the genre fact-file of wild animals in the bilingual context of the Portuguese-English pair, with

students of the 5<sup>th</sup> year of Elementary School. Accordingly, the chapter is structured in four sections besides this introduction. In the first one, the concepts of genre, text, and the genre fact-file are briefly discussed. Following this section, the research methodological aspects are described. Next, data is analyzed, and in the last section, some considerations about the study are present.

## **Genre, text and the genre fact file: brief discussion**

From the premise that working with genres in the classroom can be a way to motivate and guide students to achieve better learning results, we consider, as does Schneuwly (2004, p. 28), “genre as a “megainstrument”<sup>3</sup>”, as an established configuration constituted by several semiotic subsystems (mainly linguistics, but also paralinguistics)” [authors quotation marks and parenthesis, our translation], which turns communication possible. Therefore, we advocate for the use of genres as potential teaching and learning instruments in the English reading language classrooms.

To the Sociodiscursive Interactionism (Schneuwly; Dolz, 2004, Bronckart, 2006, 2008, and followers), the concept of genre is taken from Bakhtin’s (1986) study. “Genres are relatively stable types of utterances” (p. 60), which are constituted by three main dimensions: thematic content (what is said), compositional organization

---

<sup>3</sup> “... gênero como um “megainstrumento”, como uma configuração estabilizada constitutiva de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos)” (Schneuwly, 2004, p. 28, aspas e parêntesis do autor).

(how content/subject is organized in the text), and style (how content/subject is said). These three dimensions make it possible for an individual to express their thoughts, experiences, and/or perceptions about things in the world.

Besides, according to the author, genres are numerous and emerge from different social fields of human activities. As examples, news and reports come from the journalistic field; tales and poems from the literary field; articles and reviews from the academic field, and so on. Thus, they bring with them social, cultural, historical, and ethical characteristics that belong, exclusively or not, to these fields.

In relation to the concept of verbal texts, Denardi (2021) states that they are

semiotic forms, composed by specific lexical and syntactic structure [...] used as empirical representations of the language activities of a certain community, and can also be characterized as communicative units organized in classes or genres.(p. 37).

As seen, the author emphasizes that verbal texts (oral or written) result from human activities. They “have been historically produced by verbal communities to serve the community’s needs, interests, and working conditions” (Denardi, 2021, p. 40).

Globalization and the internet have induced an array of changes in communication across the globe, which, in turn, have led language researchers to hold a new outlook on the concept of the text itself. In view of this, Oliveira (2006) emphasizes the importance of making students aware of the concept of the text nowadays. According to the author, from written and linear (monomodal form), text

(...) now covers also other communicative modalities within a multimedia conception of text, which works linearly, but also the non-linearly; the sentence, but also the image; considers typographic, topological and pictorial marks; but also makes use of sound and movement, colors and gestures, graphics, diagrams, and drawings, and virtual simulation within hypertextual structures<sup>4</sup>.(Oliveira, 2006, p. 23, our translation)

In the same vein, Rodríguez and Sadoski (2000, p. 390) advocate for the use of multimodality (visual plus verbal modes of language). That is, combining the use of visual resources with verbal ones makes it possible to establish connections and aid in the construction of mental representations, thereby enhancing text comprehension. Additionally, the authors state that the use of codification doubles memory capacity compared to using only one codification. Besides, the visual code contributes more to long-term memory capacity than the verbal code.

As the concepts of genre and texts have been briefly discussed, it is important to say something about the genre fact file since it is the object of study of the reading class we are supposed to describe and analyze in this chapter. The genre fact file is constituted by a short and informative text about a particular fact/topic. It has to provide a summary of the subject that can be a thing, a place, an animal, or even a person. This way, in terms of text structure, a fact file contains written text associated with images of the subject that is informed.

---

<sup>4</sup> (...) passa a abranger também outras modalidades comunicativas dentro de uma concepção multimídia de texto, a qual trabalha o linear, mas também o não linear; a sentença, mas também a imagem; considera as marcas tipográficas, topológicas e pictóricas; mas também faz uso do som e do movimento, das cores e dos gestos, dos gráficos, diagramas e desenhos, e da simulação virtual dentro de estruturas hipertextuais. (Oliveira, 2006, p. 23).

Taking into account the use of the genre fact file as an object of study, the article “What is a Fact File?”<sup>5</sup> mentions that “Fact files are a great resource to help teaching lessons about particular topics as they are quick and punchy ways to give information”. Another important point about the use of fact files in Portuguese-English language learning context lies in their structural characteristics in which verbal language and images are interconnected, providing and facilitating the students’ better or full comprehension of the text, since as fact files are multimodal texts they allow to the teacher the work with the pedagogy of multiliteracies in the reading classroom.

About the pedagogy of multiliteracies, the Brazilian National Common Core Curriculum (Brasil, 2018, p. 242) says that they

bring together and interweave different semioses and languages (verbal, visual, corporal, audiovisual), in a continuous process of contextualized, dialogical and ideological signification. Conceiving language as a social construction, the subject “interprets”, “reinvents” the senses in a situated way, creating new ways of identifying and expressing ideas, feelings and values.<sup>6</sup> (Our translation).

Thus, teachers can use fact files as a resource to develop students’ reading comprehension, as well as building interdisciplinary knowledge and creativity in their classrooms.

---

<sup>5</sup> Online: <https://twinkl.com.br/teaching-wiki/fact-file>. Access on April 23, 2022.

<sup>6</sup> – (...) que aproximam e entrelaçam diferentes semioses e linguagens (verbal, visual, corporal, audiovisual), em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico. Concebendo a língua como construção social, o sujeito “interpreta”, “reinventa” os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores. (Brasil, 2018, p. 242).

## Research methodological aspects

This qualitative study aims to investigate a teacher's discourse and pedagogical practice when teaching reading comprehension to a group of students from 5th year of Elementary school, at a municipal public school located in the western region of Santa Catarina State, Brazil.

In 2020, this municipal school instituted a bilingual project, which offers simultaneous Portuguese and English classes aiming at the different components of Brazilian Elementary School - early years regular curriculum (Brasil, 2018). Besides that, the school offers a weekly "Bilingual Workshop" as English language reinforcement (Tardetti *et al.*, 2020).

In the workshop, that lasts four hours, students of the 3rd, 4th, and 5th years of Elementary School are organized into two groups (A and B) to participate and each one attends the workshop every fortnight. Both classes, the regular curriculum and bilingual workshop ones, are taught by the same teacher, so that the teacher, who knows well the students' capacities and limitations, can tutor the students who have difficulties to understand some grammar or vocabulary contents taught in the regular classes. Besides that, the teacher can engage students to practice the four communicative abilities (listening, speaking, reading and writing) more easily and successfully since in the workshop they have plenty of time to do this and are in less number of students. Generally, 30 students attend regular classes, conversely 15 or less students participate in the workshop since participation is not compulsory.

In the workshop, the teacher uses a course book that follows the communicative approach to English. However, extra activities and practices to promote playfulness (games, paintings, plays, etc.) are also built, in order

to teach dynamic and interesting classes to the students, as well as aiming at their learning progress, as suggested by Luckesi (2020).

Although in the workshop classes, all communicative abilities are worked, this study focus only on a reading class, so that the specific context of this study refers to a bilingual reading class (Portuguese-English pair), composed of a group of students of the 5th year of Elementary School. Next, we present the research participants' profiles.

### ***Teacher and students' profiles***

The teacher of English has a degree in Portuguese-English languages and has been teaching English to children in public schools for about 10 years. Nowadays, she attends a master's degree program in Linguistics and Literature Letters at the Federal University of Technology – Paraná State (UTFPR), Pato Branco campus.

The 5th-year group who attends the workshop regularly is composed of 23 students, 10 girls and 16 boys, aged between 10 and 11 years old. However, only half of the students participate of the investigated reading class, since, as said before, students are organized in two groups to attend the workshops and each group has classes every fifteen days.

### **Data generation and analysis**

Data was generated in a class of the English Workshop, whose central theme was wild animals. It is important to say that in the previous classes, the teacher had already worked with vocabulary

related to pets and some wild animals and also with comparative and superlative forms of adjectives. Thus, vocabulary related to animals and the grammar point had also been worked on, as well as the question "Did you know?". In relation to the genre fact file, it was the first time the teacher presented it to her students.

To generate data, the teacher asked students' parents for permission to record the class by means of a form she sent them one week before the specific reading class. As the answer of all the families was "yes," she video-recorded the class with her own cell phone<sup>7</sup>. Afterward, the recordings were transcribed, according to Marcuschi's (2001) norms. Among these norms, it is important to specify some abbreviations that were used in this text to associate research participants with their speeches, such as "T" – teacher; "Ss" – students speaking concomitantly; "S1" or "S2" and so on – individual student speech. There are also numbers before participants' speeches, referring to the speech turn.

Data analysis, on the other hand, was carried out by using language capacities (Schneuwly; Dolz, 2004, Cristovão; Stutz, 2011) as categories of analysis. To better interpret data, some studies concerning the use of visual resources in the classroom (Oliveira, 2006; Lebrun *et al.*, 2012) were used, as they will be shown in the next section.

---

<sup>7</sup> For the purposes of research ethics, it is important to mention that the audio recording was made with the approval of the participants' parents or legal guardians, as well as, this research is linked to the project "Initial and continuous education of English teachers" with the permission of the Research Ethics Committee of the Federal University of Technology – Paraná State under the number 303284, of June 2013, as it is a broad research project allowing the first author of this chapter to carry out research concerning the English language teaching and learning and teacher education.

## Data discussion and analysis

As the specific objective of this chapter is to present an analysis of a teacher's discourse and pedagogical practice when working with the genre 'fact file' in an English reading class with a group of 5th-grade students, next we identify and discuss the way the teacher uses the language capacities in her classroom through her discourse and practice.

The teacher starts her class by showing students a fact file of a lion, as shown in Figure 1.

Figure 1 - Fact file: lion

**Lion**

The lion is the second biggest living cat after the tiger.

Wild lions currently live in Africa and in Asia. They typically inhabit areas of savannah and grassland.

The most distinctive and well-known characteristic of the species is the mane of the adult male lion.

The lion is an endangered species due to habitat loss and conflict with humans.

**Did you know?**  
The lion's closest relatives are the tiger, the jaguar and the leopard.

Two lionesses (female lions).

Source: <https://www.twinkl.com.br/resource/t-t-5820-safari-animal-factfile-display-posters>

The teacher starts showing the fact file to the students, asking for their attention to identify the genre the text belongs to, as Excerpt 1 shows.

Excerpt 1:

1. T: so now pay attention on the board please we have one text one type of text here what is shown here? what text is this? look here what can you see? lions and one paragraph here and other here and more one
2. S2: *é umas frases que falam sobre leões*
3. T: yes, it is, they are phrases
4. S3: *parece que essa pedra é um gato*

In Excerpt 1, it is evident that the teacher utilizes both discursive capacities and action capacities when prompting students to respond to her questions and identify the layout of the text. For example, she asks questions such as, "...what text is this?" and "...what can you see?," pointing out specific paragraphs and their placement. By doing this, the teacher engages the students in recognizing text organization, including aspects like layout, non-verbal language, text structure and images associated with the textual genre (Cristovão; Stutz, 2011).

Meanwhile, in turn 2, S2 says: "*é umas frases que falam sobre leões*" (*they are sentences that talks about lions*), by observing the images of the lions and deducing the content of the text, articulating information related to action and discursive capacities. S2 answers about the subject of the text and the way it is laid in the text. The teacher agrees with the students (3.T: *Yes, it is, they are phrases*) about lions. S3 shows he doesn't understand as seen in turn 4: "*parece que essa pedra é um gato*" (it seems that stone is a cat).

According to Cristovão and Stutz (2011, p. 20), not only information about the subject of the text is related

to action capacities, but also other information such as making inferences about: who writes the text, who the text is addressed to, when and where the text was produced, and what the objective of the production is. However, questions or comments about these pieces of information are not made by the teacher.

Returning to the teacher's speech, in turn 5, the teacher goes on to draw students' attention to the macro-structure of the text, as we can see in Excerpt 2.

Excerpt 2:

5. T: and more information here... the title here the lions so very difficult to read but so just look you have one two three four paragraphs some images here and one information one question here... did you know? *você sabia?* the lions are the closest relatives of the tiger, the jaguar and the leopard... what is this information? did you know? so look at the text don't read what can you see here?

6. S3: see... *vê*

7. T: yes *o que você vê...* lions

8. Ss: *leões*

9. S1: *é um texto informativo sobre leões*

In turn 5, the teacher tries to clarify a little more about the subject of the text and the way it is organized, by pointing out to the title, the number of paragraphs, the connection of verbal language and images of lions, as well she asks and translates the question to Portuguese: (5T: "...Did you know? *você sabia?*"). This way, she tries to help students to "recognize text organization such as layout, nonverbal language" (Cristovão; Stutz, 2011, p. 21, our translation<sup>8</sup>),

---

<sup>8</sup> "Reconhecer a organização do texto, linguagem não verbal" (Cristovão; Stutz, 2011, p. 21).

as they are related to the text macro-structure associated to images present in this textual genre, that constitute discursive capacities. In this same turn, the teacher reads some lines of the text to emphasize content information about the family of lions ("the lions are the closest relatives of the tiger, the jaguar, and the leopard... what is this information? did you know?") and uses the action capacities (Cristovão; Stutz, 2011, p. 20) again.

Also in turn 5, the teacher wants students to build meaning from the text by associating verbal language with images by saying: "Don't read, what can you see here?" as a way of helping students understand that the reading of images and the layout of the text can help them infer meaning from it. In turn 6, S3 tries to contribute to the understanding of what the teacher explains and translates the verb "see" ("vê"). The teacher acknowledges with a "yes", followed by the question in Portuguese: "*O que você vê?*". Ultimately, the teacher answers her own question: "lions" (turn 7), making clear to students that the text is about lions. Students agree (turn 8), and in turn 9, S1 gives the complete answer about the type of the text, saying, "*É um texto informativo sobre leões*" (it is an informative text about lions).

Continuing the class, there is the following excerpt.

Excerpt 3:

10. T: this information humm and more? don't read the text just look at the lions the small short paragraph and one question the name of this text is a fact file do you know what a fact file is? What is a fact file? Fact?

11. S3: *fato*

12. T: yes *fato* and file?

13. S3: *sobre fato*

14. T: *sobre onde*

15. S3: *qual*  
 16. S2: *fact fato*  
 17. T: you have a text it's information text about lions  
 facts informative *do leão*  
 18. S4: *fatos do ... aí teria leão né? fatos do leão*  
 19. T: yes  
 20. S4: *ou* anymore  
 21. T: so the fact file is one *arquivo de fatos* this is one  
 its signification or translation now you understand  
 one fact file

In Excerpt 3, turn 10, it is possible to observe again the teacher's worries in leading students to guess the meaning from the whole text by asking them to not read the text word by word, but by observing language, layout, a question, the title. In this regard, she uses information of action, discursive and linguistic-discursive capacities, and visual resources in an articulated way. Besides, in order to provoke students to "make inferences about the subject of the text" (Cristovão; Stutz, 2011, p. 20, our translation)<sup>9</sup>, using one aspect of action capacities. She also informs students that the text belongs to the genre fact file and asks students if they know what a fact file is (*...the name of this text is a fact file, do you know what a fact file is? What is a fact file?*). Thus, she utilizes discursive capacities (Cristovão; Stutz, 2011, p. 21). In the sequence of turns 11 to 16, it can be observed a dialogue between the teacher and students about the meaning of the word fact file. Thus, here the teacher mobilizes elements of linguistic-discursive capacities (Cristovão; Stutz, 2011, p. 21). Students seem to understand what a fact file is; then, in turn 17, the teacher confirms

---

<sup>9</sup> "Realizar inferências sobre quem escreve o texto" (Cristovão; Stutz, 2011, p. 20).

it by alternating English and Portuguese words (*you have a text, it's an information text about lion facts, informative do leão*). After this explanation, S4 (turns 18 and 20) answers positively to the understanding the meaning of the word fact file. Even though, the teacher repeats the explanation and also translates the term "fact file" to *arquivo de fatos*, in Portuguese, in turn 21 (*so the fact file is one arquivo de fatos, this is one its signification or translation, now you understand one fact file*).

One important point to mention here is that in the Excerpts 1, 2, and 3, although the teacher uses the action capacities, she does it just to highlight the subject of the text. She does not guide students to infer about the context of production of the text, by asking students about the author of the text, who it is addressed to, date and place it was produced, or the its objective or function. We emphasize the importance of these elements since they can contribute to students' critical thinking. By the understanding of the context of production, readers/students can learn how to check if the text is authentic or not, if it is about true information or based on proven scientific facts, if it is a mere opinion about something, etc. Besides, with questions like these, the students can comprehend the writer's objective or the text social function; as a result, they can develop critical reading.

Concerning critical reading, according to Freire (1982), it inflames different view in the reader as well as produces the "reading of the world", since,

(...) the reading of the world precedes the reading of the word, which is why the subsequent reading of the word cannot do without the continuity of the reading of the world. Language and reality are dynamically linked. To be achieve the understanding of the text by its critical

reading implies the perception of the relationship between text and context. (p. 11-12, our translation)<sup>10</sup>.

Certainly, when we connect the text and context of production, we can obtain the notion of the writer's purpose, even amidst the diversity of views, without neglecting the importance that understanding the world requires. Different texts have different characteristics, according to the genres they belong to. Thus, some texts demand more attention to what is underlying them, than other ones, as the case of the fact file. As already said, fact file is an informative text, composed by objective information. However, the use of a more critical approach even to genres like this (e.g.: infographic, instruction manuals, board games rules, etc), can be seen as an important starting point to lead students to develop critical reading of more complex and long texts, such as a poem, a short story, a piece of news, a fable and so on.

Back to the teacher's practice, in Excerpt 4, lines 21 to 24, she tries to guide students to understand more about lions.

Excerpt 4:

21. T: (...) let's understand the text fact file lion "the lion is the second biggest living cat after the tiger" what is about this text? ... you don't know some words here you don't know *você não conhece*

22. S4: *sobre o leão?*

23. T: yeah this word here

24. S5: *fatos que você não conhece sobre o leão*

---

<sup>10</sup> (...) a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto. (Freire, 1982, p.11-12).

In Excerpt 4, the teacher invites students to read information about lions. She reads some sentences from the text, but suddenly questions students if they do know some words. To do this, she uses words in English and in Portuguese (if you don't know some words here, you don't know "*você não conhece*"). This strategy seems to be efficient for the students' understanding of the text, as we can observe in turn 24 in which S5 summarizes their understanding in Portuguese: "*fatos que você não conhece sobre o leão*" (facts that you don't know about the lion). Besides, the use of Portuguese and English concomitantly is a strategy that is frequent used not just in this reading class, but in English classes in general. (Greggio; Gil, 2005, Moreira; Gil, 2005).

In this regard, Greggio and Gil (2005) states that teachers use Portuguese in English classes more frequently with initial levels, in witch code switching from Portuguese (as first language- L1) to English (as second language- L2) performs several functions, among them: drawing students' attention to the topic; explaining and clarify the undertanding of a grammar aspects of the language; translating or explaining new vocabulary; among others. In authors's words "*code switching* from L2 to L1 and from L1 to L2 in teacher-learner interaction may have an important role in facilitating interaction among classroom participants as well as in facilitating learning in the EFL classroom" (Greegio; Gil, 2005, p. 89).

Back to the language capacities, in turns 21 and 24 the teacher mobilizes an aspect of linguistic-discursive capacities (Cristovão; Stutz, 2011, p. 21-22), that refers to vocabulary level understanding. In a similar way as in the previous excerpt, in Excerpt 5, the teacher uses linguistic-discursive capacities by reading some

sentences or words from the text “Lion” and dialoguing with students.

Excerpt 5:

25. T: “the lion is the second biggest living cat after the tiger” what the word you DON’T KNOW here the lion you know? one word that you don’t know here the lion you know?

26. Ss: yes

27. T: and the second?

28. S5: *what é o que*

29. T: the second is the lion

30. Ss: *o segundo*

31. T: biggest?

32. Ss: *maior*

33. T: ahum the biggest have you remembered this word biggest here we talked about in the last class living what is living?

As seen in turn 25, the teacher reads “the lion is the second biggest living cat after the tiger...”, then goes on to check students’ understanding of the words and phrases by asking, strongly: “DON’T KNOW here” the lion you know?. In turn 26, students answer: “yes”. In turn 33, she explains the superlative form of the adjective big. As the class was video and audio recorded, it is possible to observe that concomitantly with her explanation, she writes on the board “BIG +EST” to remind students about the subject they have already studied in the previous classes. This is confirmed by students, in turn 32. She soon goes on to ask “what is living?” (turn 33).

It is important to mention here the use of visual resources in a bilingual class as a means of avoiding the translation of words, phrases or sentences into the mother language, in this case Portuguese. By writing the

word BIG on the board, she seems to encourage students to think in English and strengthen word meaning.

In Excerpt 6, the teacher and students continue with the reading of the words and phrases from the text "Lion," in order to understand their meaning in Portuguese (turns 35-41). Once again, in turn 42, the teacher reiterates the explanation about the suffix "est."

Excerpt 6:

35. ...after the tiger

34. the cat

35. T: so after tiger

36. Ss: *depois do tigre*

37. T: but living do you remember this word

38. S3: *tem nos cadernos*

39. S5: *ele é o próximo gato depois dos tigres não é?*

40. S1: *mas living não é vive então ele é o ... que vive*

41. S3: *que vive na...*

42. T: *E este "est" here do you remember "est"*

43. S3: *tem nos cadernos isso ... então entrega os cadernos*

44. T: "est"

45. S5: *o leão é o segundo animal*

46. T: you don't remember this "est" ó big plus er or big plus est double g double g bigger than and the biggest.

47. Ss: *maior que o maior*

48. S5: *então o leão é o segundo maior anim / gato que vive*

49. Ss: *depois dos tigres*

50. S5: *é isso?*

In turns 43 to 50, the teacher and students continue reading the text, mixing the understanding of words (living, second) and the suffix 'est'. The teacher guides students to this understanding by pointing to the words in the fact file as well as reminding them about the meaning of a specific word (turn 37: *do you remember this word*) or the suffix 'est' (turn 46: *you don't remember*

this “est” - big plus er or big plus est double g double g bigger than and the biggest), since this grammar subject had already been covered in previous classes. It seems the teacher really wants her students to understand the comparative and superlative forms of big, as she again points to the grammar rule written on the board. Students reply by translating some words or parts of the sentence (48. S5: *o leão é o segundo animal* and 49. Ss: *depois dos tigrés*), showing that they understand quite well.

Back to the explanation about the degrees of the adjective ‘big’, we identify in the teacher’s discourse the use of some linguistic-discursive capacities in terms of making students “understand linguistic units adequate to syntax, morphology, phonetics, phonology, and semantics”. (Cristovão; Stutz, 2011, p. 22, our translation)<sup>11</sup>.

Interestingly to highlight that while explaining the teacher also makes some gestures, showing one finger and after two fingers, in order students relate the lion to the second big feline of the animal kingdom. Gestures and mimics are also visual resources that help students understand the subjects and themes and avoid literal translation.

Passing to the last, but not less important excerpt, in it the teacher tries to access the students’ background knowledge about lions’ habitat by reading the second paragraph of the text to students (lines 51-59).

Excerpt 7:

51. T: yes living vive so here the second paragraph “Wild lions currently live in Africa and in the Asia they typically inhabit areas of savannah and grassland” what’s the word you don’t know here? what’s wild?

---

<sup>11</sup> “compreender unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua” (Cristovão; Stutz, 2011, p. 22).

do you study the word wild? wild animals? what is a savannah? a safari?

52. S2: safari *na África*?

53. S4: os

54. T: don't remember the word wild? no? lions okay currently?

55. S2: *a gente estudou isso?*

56. T: live in Africa and in Asia?

57. Ss: *vive na África e na Ásia*

58. T: "they typically inhabit areas of savannah and grassland"

59. S1: *ele é típico das áreas da savana e grassland.*

By reading the second paragraph of the text (51.T: *Wild lions currently live in Africa and in the Asia they typically inhabit areas of savannah and grassland*), knowledge about the world is utilized in order to comprehend the text, and by doing so, the teacher and the students (turns 52, 55, 57, 59) use the action capacities (Cristovão; Stutz, 2011). It is very important to activate students' world knowledge since, by means of this, it is possible to show the students that knowledge is built over time and in social interaction. Besides, it is important to explain that the knowledge they build when reading a passage of a text can be added or related to other information/knowledge they already got or will get by reading a book, talking to others, watching movies and documentaries, etc, hence making them to have a clear view that knowledge is built socio-historically.

In sum, it is possible to say that in the analyzed reading class, with the genre fact file lions, the teacher approaches the action, discursive and linguistic-discursive capacities, as well as uses some visual resources such as gestures, handwriting on board, and images of lions in order to guide students to comprehend the text.

In relation to capacities of signification, very few comments are made by the teacher and students. As the fourth paragraph of the text says, "*The lion is an endangered species due to habitat loss and conflict with humans,*" it suggests a good opportunity for the teacher to open the debate about wild animals that are in extinction, provoking students to think about the environment, wildlife, and nature care. In turn, the reading class could move from a literal understanding of the content of the text- by means of simple decoding of words, phrases and sentences - to a more critical level. In other words, the teacher can stimulate students to delve deeper into the understanding of the theme of the text, its context of production, social function or objective of the text and compositional structure, by asking questions or offering more information with the aim of provoking students' curiosity, new reflections, as well as the building of linguistic and cultural knowledge.

## Final remarks

As already mentioned, the main objective of this chapter was to present the results of an investigation of a teacher's discourse and pedagogical practice in a reading class with the genre fact file. Specifically, it is observed through her discourse and practice, how she utilizes the language capacities.

In order to achieve the research objective, a class with the use of the genre fact file lions was planned and implemented by the second author of this text. The class was video and audio recorded, followed by transcriptions, which in turn allows a judicious analysis.

Results of this study point out that:

- a) action, discursive, and linguistic-discursive capacities are utilized in an articulated form by the teacher;
- b) it is not found a consistent evidence of the capacities of signification;
- c) visual resources are used as strategies to lead students to guess the meaning of words, phrases and part of sentences;
- d) interaction in both Portuguese and English languages is applied as a teaching strategy throughout the class; and
- e) the teacher guides students to understand the text by dialoguing with them.

In sum, the results allow us to say that a socio-interactive approach to the teaching and learning English is applied by the teacher in a bilingual context of the Portuguese-English pair.

To conclude, it is also possible to consider that the work focused on multimodal texts that belong to specific textual genres with emphasis on the use of language capacities and visual resources is important in reading classrooms with beginner students, since it allows teachers to approach the text/genre as a whole. This kind of work also facilitates students' comprehension. Moreover, it is also important to consider the socio-interactionist approach to the teaching of reading in the bilingual context of the Portuguese-English pair. By means of that, teachers can push students to improve their linguistic and cultural knowledge by addressing students informational and/or more critical comments, questions and feedback. Additionally, through dialogue and questioning, teachers can encourage all students to participate actively in the classroom. Hereby, it is possible to overcome challenges

related to the teaching and learning reading, writing and oral abilities as well as related to lack of Brazilian students' interest and attention in reading classes of English in a bilingual context.

## References

- BAKHTIN, Mikhail. The problem of genre speech. In \_\_\_\_\_ **Speeches genres and other essays**. Austin University of Texas, 1986.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, 2018. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 10 dez. 2023.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Machado, Anna Rachel; Matencio, Maria das Graças Meirelles (Org.). Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução Machado, Anna Rachel; Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras, 2008.
- CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: Meias confissões de Aninha**. São Paulo: Global Editora, 1997.
- CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. (Org.). **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina/PR, Universidade Estadual de Londrina, 2007.
- CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes; STUTZ, Lidia. Sequências Didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como LI e no contexto brasileiro como LE. In: Szundy,

Paula. Tatiane. Carréra. et al. (Org.). **Linguística Aplicada e Sociedade**: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011.

DENARDI, Didiê Ana Ceni; GIL, Gloria; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Academic Summary: a basic academic genre for EFLTE. IN: **Proceedings of the 5th International Symposium on Genre Studies**: focus on teaching. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul. Online: <[http://www4shared.com/file/127434277/c5eef53b/Denardi\\_et\\_al\\_anais-Siget\\_2009](http://www4shared.com/file/127434277/c5eef53b/Denardi_et_al_anais-Siget_2009)>. Access Sep. 23, 2009.

DENARDI, Didiê Ana Ceni. **Flying together towards EFL teachers' development as learners and professionals through genre writing**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

FREIRE, Paulo. **Da leitura da palavra à leitura do mundo**: Leitura: teoria e prática. Campinas, n. 1, nov., p. 11-12, 1982.

GIMENEZ, Telma. Reflective teaching and teacher education contributions from teacher training. **Linguagem & Ensino**, v.2, n. 2, p. 129-143, 1999.

GREGGIO, Saionara; GIL, Gloria. Uso alternado de inglês e português na sala de aula de inglês como língua estrangeira. In: GIL, Gloria; Rauber, Andréia S.; Carrazai, Márcia R.; Bergsleithner, Joara (Orgs.). **Pesquisas qualitativas no ensino de língua estrangeira**: a sala de aula e o professor. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005, p. 89-118.

LEBRUN, Monique; LACELLE, Nathalie; BOUTIN, Jean-Francois. **La littératie médiatique multimodale**: de nouvelles approches en lecture. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2012.

LEFFA, Wilson, J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso escolar da LE na escola pública. In: Lima, Diógenes Cândido (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?**: uma questão, muitos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-32.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**. Salvador, v. 3, nº 2, p. 13-23, jul-dez, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 23-50, 2001.

MOREIRA; Maria Aparecida Rita; GIL, Gloria. O uso da língua materna em aulas de inglês-LE: um estudo sobre as percepções de professores da rede estadual de ensino. In: GIL, Gloria; Rauber, Andréia S.; Carrazai, Márcia R.; Bergsleithner, Joara (Orgs.). **Pesquisas qualitativas no ensino de língua estrangeira: a sala de aula e o professor**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005, p. 215-236.

OLIVEIRA, Sara. Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

PINTO, A. P. Gêneros discursivos e ensino de língua inglesa. In: Dionisio, A. P. et al (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

RODRÍGUEZ, Máximo; SADOSKI, Mark. Effects of rote, context, keyword, and context/keyword methods on retention of vocabulary in EFL classrooms. **Language Learning**, 50.2:385-412. 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e Escritos na escola**. Tradução e Organização Rojo, Roxane; Cordeiro, Glays Sales. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

TARDETTI, Alex; PANDINI, Francieli Maria Varela; PERSETTI, Pricila Katia Furlan. **Projeto de implantação Ensino Bilíngue em formato gradativo**: Cecília Bilíngue. Prefeitura Municipal de São Lourenço do Oeste. SC. 2020.



---

## **CAPÍTULO 3**

---

# UMA EXPERIÊNCIA COM CRIANÇAS COM O GÊNERO CARTA: O USO DO GOOGLE TRADUTOR NA TRADUÇÃO PARA O INGLÊS<sup>1</sup>

Rafael Francisco Pellin Grando  
Siderlene Muniz-Oliveira

## Introdução

Este capítulo objetiva apresentar os resultados de um trabalho realizado com o uso de um tradutor on-line a partir de uma proposta didática elaborada para uma turma do Ensino Fundamental. Partimos do princípio de que as Tecnologias de Informação e Comunicação podem auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, em especial, no ensino de línguas estrangeiras, pois os alunos nascidos a partir do século XXI são considerados nativos digitais.

Esta pesquisa parte do princípio de que diversos alunos possuem dificuldades na produção de textos em língua

---

<sup>1</sup> Uma primeira versão deste trabalho científico foi produzida pelo primeiro autor como requisito parcial para a disciplina “Ensino-Aprendizagem de Gêneros: Instrumento para o Desenvolvimento do Trabalho Docente”, ministrada em 2019 pela segunda autora, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR, Campus Pato Branco. Assim, este capítulo trata-se de uma versão revisada e ampliada pelos autores.

inglesa e tem como objetivo analisar as traduções feitas a partir de uma proposta didática do professor para crianças. As traduções foram realizadas da língua portuguesa para a língua inglesa e tiveram o auxílio de uma ferramenta de tradução on-line, utilizada durante as aulas. A análise dos dados produzidos busca analisar de que forma uma ferramenta de tradução on-line contribui (ou não) com a tradução de textos da língua portuguesa para a língua inglesa.

Seguindo a vertente do ensino por meio de gêneros textuais (Dolz; Schneuwly, 2004), uma proposta didática foi elaborada, tendo como base o gênero textual carta, em que seria utilizado um tradutor on-line em uma turma de 4<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental, como auxiliar para uma atividade de tradução da língua portuguesa para a língua inglesa.

## **Fundamentação Teórica**

Nesta era tecnológica, é fato que os alunos, de modo geral, têm, cada vez mais, acesso a diversos recursos tecnológicos que podem ser usados para contribuir com seu aprendizado. Esse aprendizado também inclui o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos (Dolz-Mestre; Pasquier; Bronckart, 2017), a fim de aperfeiçoar a leitura e compreensão de textos.

Em um ritmo cada vez maior, as tecnologias digitais têm contribuído no processo de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas, em especial, das línguas estrangeiras (Muniz-Oliveira, 2019). Na verdade, há décadas as ferramentas digitais são mencionadas em documentos oficiais, como, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (Brasil, 1988), que afirmam ser um dos objetivos do ensino saber utilizar as diferentes

fontes de informação e recursos tecnológicos com a finalidade de contribuir com a construção de conhecimentos.

Com o avanço tecnológico digital, as pessoas possuem uma maior necessidade de se preparar e se qualificar para poderem acompanhar a evolução tecnológica (Hreciu, 2013). Isso é um grande desafio para toda a sociedade, em especial, para as escolas e universidades que precisam sempre atualizar-se para acompanhar a evolução na era das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Com vista à construção dos saberes nessa era das TICs, as escolas, cada vez mais, empenham-se para possibilitar “o acesso às tecnologias digitais, à informática e à internet” (Hreciu, p.5) aos seus alunos.

Segundo Hreciu (2013, p.5),

Os programas educativos, os correios eletrônicos, os tradutores *on line*, os sistemas de pesquisa, entre outros recursos ofertados pelo ciberespaço são formas emergentes de aprendizagens e seu acesso ágil, eficiente e atraente devem ser aproveitadas ao máximo.

Como já mencionado, os alunos nascidos a partir de século XXI são considerados nativos digitais, apresentando facilidade no uso das novas mídias digitais, como *blogs*, plataformas de redes sociais como Facebook, WhatsApp, Twitter, entre outros. Segundo Hreciu (2013, p.6).

São tantas as possibilidades de uso de materiais digitais disponíveis hoje, tais como [...] *iphone*, *notebook*, *tablet*, *smartphone*, entre outros. Estes são equipamentos que podem enriquecer o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, como também as possibilidades disponíveis no ciberespaço e com acesso livre, possibilitados pela internet.

Diante dessas inúmeras possibilidades, é importante explorar as potencialidades dessas novas tecnologias (Levy, 1999). Assim, fazem-se necessárias pesquisas que investiguem a construção dos saberes por meio dos TICs. Cada vez mais, há interesse dos pesquisadores em desenvolver pesquisas sobre o uso da tecnologia em sala de aula, como, por exemplo, em trabalhos realizados por professor na educação básica e superior (Batista Júnior et al, 2019).

Porém, sobre o uso específico do tradutor on-line no processo de ensino-aprendizagem, encontramos registros apenas nas pesquisas de Hreciuk (2013), Costa (2012) e Fernandes (2015). Por este motivo, mais pesquisas sobre esse assunto fazem-se necessárias. Nossa hipótese é a de que um tradutor on-line pode contribuir com tradução de textos realizadas por crianças, porém, como se trata de uma tecnologia artificial, apresenta restrições e depende de supervisão de alguém com conhecimento teórico e prático.

É importante mencionar aqui também sobre a questão de tradução, que é uma área que abrange o estudo dos elementos dos processos de tradução. Bassnett (2003) argumenta que o processo de tradução não é a transferência de significado puramente linguístico. A mesma autora também comenta que o processo tradutório envolve diversos critérios extralinguísticos, uma vez que cada língua possui as suas próprias particularidades de acordo com os sistemas que estão inseridas.

Assim, uma tradução não pode ser apenas realizada ao pé da letra entre a língua de origem e a língua alvo. Deve-se levar em conta aspectos que vão além das palavras traduzidas, como, por exemplo, o sentido buscado pelo autor do texto de origem. Para isso, no caso do uso

de um tradutor on-line, é necessário que o professor desenvolva um trabalho com os alunos que possibilite transformar este artefato (tradutor on-line) em instrumento eficaz de seu agir, conforme embasamento de pesquisadores do Interacionismo Sociodiscursivo (Machado; Lousada, 2010; Schneuwly, 1994), a seguir.

Segundo Machado e Lousada (2010), baseado em estudos de Rabardel (1995) e Schneuwly (1994), artefatos são “objetos” materiais ou então simbólicos construídos para mediar ações do homem sobre o meio ou sobre o outro cujo objetivo é atingir determinadas finalidades, porém, nenhum artefato, por si mesmo, pode ser como elemento mediador da ação humana. As autoras usam como exemplo os gêneros textuais ou do discurso os quais não podem garantir a possibilidade de comunicação em um determinado contexto pelo simples fato de existirem, mas sim para chegar nessa finalidade há a necessidade de apropriar-se desses artefatos.

Para Machado e Lousada (2010), quando um artefato é apropriado pelo sujeito, ele passa a ser um verdadeiro instrumento para o agir. Por exemplo, quando uma pessoa tem o domínio do gênero carta de reclamação, quer dizer que ela se apropriou deste gênero, sendo ele um instrumento para o seu agir de linguagem, ou seja, para fazer uma reclamação de alguma coisa que considere errado ou injusto ou para solicitar a resolução de algum problema. O artefato apropriado deixa esse estatuto e passa a se tornar um instrumento o qual o indivíduo utiliza para uma comunicação, por exemplo. Assim, um tradutor on-line pode se tornar um artefato apropriado pelo aluno, tornando-se um instrumento para o seu agir, desde que haja um trabalho de ensino-aprendizado adequado

com ele [tradutor], visando ao desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos (Dolz-Mestre; Pasquier; Bronckart, 2017).

## Procedimentos Metodológicos

No que se refere aos procedimentos metodológicos, foi desenvolvida uma proposta didática com uma turma, em que os alunos deveriam escrever uma carta na língua portuguesa e traduzi-la para o inglês, tendo o auxílio de um tradutor online, o Google Tradutor, como é descrito a seguir.

A escola onde a pesquisa foi realizada situa-se numa cidade do estado do Paraná, Brasil, e faz parte da rede privada de ensino, havendo turmas do Ensino Infantil até o Ensino Fundamental - Séries Iniciais. Geralmente, os alunos de 4º e 5º anos estão na escola desde o Ensino Infantil. Nessa escola, a língua estrangeira que integra o componente curricular é a língua inglesa.

Na disciplina da língua inglesa, foi elaborada uma proposta didática tendo com um dos objetivos apresentar a ferramenta Google Tradutor aos alunos para ensiná-los a utilizarem-no, visando contribuir com o processo de ensino-aprendizagem dessa língua. Essa contribuição visava, especialmente, à modalidade escrita, valorizando a automação e autonomia dos alunos, os desprendendo da dependência do professor. Além disso, essa ferramenta pode contribuir com a otimização de tempo, uma vez que vai além de um dicionário escolar em formato impresso, em que, geralmente, é possível consultar uma palavra de cada vez, enquanto o Google Tradutor permite traduzir frases e parágrafos no mesmo momento.

Outro fator que incentiva o uso do Google Tradutor na sala de aula é que é ele mencionado em um documento

educacional oficial do Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que aborda sobre a formação digital dos alunos, enfatizando o uso de tecnologias como meio para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem, incluindo as habilidades e capacidades dos alunos.

A proposta didática foi aplicada na disciplina de Língua Inglesa em uma turma de 4º ano, com 16 alunos com faixa etária entre 8 e 9 anos, no ano de 2019. Importante mencionar que esses alunos já tinham tido aulas de inglês desde os primeiros anos de sua trajetória escolar, portanto, havendo contato com a língua Inglesa desde cedo, sendo esperado, dessa forma, que eles tivessem boas noções (para a série) de sua estrutura e vocabulário.

O gênero textual escolhido foi a carta, considerado adequado para a série em que os alunos estavam. Após a escrita (produção) da carta pelos alunos na sua língua materna (língua portuguesa), nos momentos de tradução para a língua alvo (língua inglesa), os alunos utilizaram seus próprios aparelhos eletrônicos, sendo eles celulares ou tablets. A escola possuía vários pontos de wi-fi e então os alunos puderam baixar o aplicativo do Google Tradutor diretamente da Play Store em aparelhos Android ou utilizar a versão de serviço digital on-line no site <https://translate.google.com>. Para o desenvolvimento da proposta didática, foram planejadas cinco aulas.

Na primeira aula, foi realizada uma leitura de uma carta produzida, em língua inglesa, que fazia parte de um material didático elaborado pelo professor da turma. A carta tinha como locutor um garoto fictício de 9 anos, chamado Christopher, e o tema eram as férias, tendo sido realizadas atividades didáticas para compreensão do conteúdo da carta. Esta carta trazia a seguinte questão: “Como seriam suas férias perfeitas?”, que tinha

como destinatários os alunos dessa turma. O professor solicitou aos alunos, como tarefa de casa, uma pesquisa de um lugar onde cada aluno gostaria de viajar, buscando informações sobre este lugar para que tivessem subsídios para responder a essa pergunta.

Na segunda aula, foi feita uma releitura da carta e explicações sobre o gênero pelo professor, destacando suas características no texto e seu objetivo. Os alunos escreveram, em português, uma carta de resposta a Christopher. Em seguida, utilizou o Google Tradutor para auxiliar na tradução para a língua inglesa. Essa foi a primeira atividade de tradução do português para o inglês em que os alunos utilizaram esta ferramenta.

Na terceira aula, foi feita uma releitura e revisão da carta, ressaltando suas características e também foi feita uma análise do tempo verbal *Past Tense* e de vocabulários (palavras) usados na escrita da carta, seguida da revisão da tradução em inglês com o Google Tradutor. Além disso, o professor auxiliou os alunos em determinadas questões.

Na quarta aula, após uma leitura das traduções pelo professor, foram discutidas as principais dificuldades e problemas ocorridos na primeira carta traduzida. Foi explicado também como o tradutor “interpreta” e adapta os textos de uma língua para outra, além das diferenças mais pertinentes entre a língua inglesa e a língua portuguesa, passo fundamental para o domínio da ferramenta; também foi dada uma noção geral de como as línguas são estruturadas. Nessa aula, ainda, foi realizada a escrita de uma nova carta em língua portuguesa com a temática “As melhores férias que eu tive até agora”.

Na quinta aula, foi realizada, pelos alunos, a tradução do português para o inglês desta segunda carta com auxílio do Google Tradutor. Nessa aula, foram reforçados

os elementos do gênero carta, revisados os principais problemas da primeira tradução, além de ser retomado como funciona os processos de tradução da ferramenta Google Tradutor no momento da tradução. O quadro, a seguir, ilustra as atividades realizadas.

### Quadro 1: Proposta didática

Primeira aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura de uma carta produzida em língua inglesa, que fazia parte do livro didático.</li> <li>• Pesquisa [pelo aluno] de um lugar onde cada aluno gostaria de viajar.</li> </ul>
Segunda aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Releitura da carta e explicações sobre o gênero pelo professor, destacando suas características no texto e seu objetivo.</li> <li>• Escrita, em português, de uma carta.</li> <li>• Tradução da carta para a língua inglesa, com auxílio do Google Tradutor.</li> </ul>
Terceira aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Releitura da carta, com foco para suas características estruturais, uso do tempo <i>Past Tense</i> e vocabulário.</li> <li>• Revisão da tradução em inglês com o Google Tradutor, com o auxílio do professor.</li> </ul>
Quarta aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discussão sobre as principais dificuldades dos alunos e problemas ocorridos na primeira carta traduzida, com foco para como o Google Tradutor faz a tradução e para diferenças pertinentes entre a língua inglesa e a língua portuguesa.</li> <li>• Noção geral de como as línguas são estruturadas.</li> <li>• Escrita de uma nova carta em língua portuguesa.</li> </ul>
Quinta aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradução do português para o inglês da segunda carta, com auxílio do Google Tradutor.</li> <li>• Reforço sobre os elementos do gênero carta, revisão dos principais problemas da primeira tradução e retomada de como a ferramenta Google Tradutor faz a tradução.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

É importante mencionar que os alunos possuíam muitas dificuldades na língua inglesa no início do ano letivo. Essa dificuldade fez com que o professor precisasse revisar e ensinar conhecimentos básicos, os quais esperava-se que os alunos já dominassem após três anos anteriores de aulas de inglês. Essa revisão e abordagem foram pertinentes para a análise, pois revelou pontos específicos das traduções. O que foi abordado durante o primeiro bimestre do ano letivo e metade do segundo, antes da aplicação da proposta, foram os pronomes pessoais e os pronomes possessivos em inglês.

Outra questão a ser mencionada é que o professor orientou os alunos a não utilizarem o tradutor para traduzir palavra por palavra, mas, sim, trechos, pois isso não só diminuía o tempo de tradução, mas também minimizava eventuais problemas de tradução que a ferramenta poderia apresentar.

Do conjunto de cartas produzidas pelos alunos, selecionamos três trechos que mostram como as traduções foram feitas pelo Google Tradutor, conforme segue na próxima seção.

## Análise dos Dados

O primeiro trecho a ser analisado é retirado da primeira carta.

quero ir para os Estados Unidos com meu pai, minha mãe meu irmão e Com a minha amiga da escola Daniella e os seus pais e o seu irmão (Carta 1, aluna 1, português).

I want to go in the USA with my mother my father and My Brother. I'm going to with my friend Daniella and his family and his brother (Carta 1, aluna 1, traduzida para o inglês).

Nesse trecho, é possível perceber que o tradutor contribuiu parcialmente na tradução, havendo, pelo menos, dois problemas. O primeiro deles é que o trecho “quero ir para os Estados Unidos” foi traduzido como “I want to go in the USA”, com um problema no emprego da preposição, pois o correto seria “I want to go to USA”.

O segundo problema ocorreu no trecho “I’m going to with my friend Daniella and his family and his brother”. Durante a identificação a quem remetia as palavras “seus” e “seu” na frase, a ferramenta não teve dificuldade de identificar que eles eram referentes à “Daniella” (nome feminino), porém, a ferramenta não conseguiu identificar que “Daniella” tratava-se de um substantivo próprio feminino, então, utilizou-se para a tradução a palavra “his”, o que é considerado um erro de concordância de gênero devido ao fato de “his” se tratar de um pronome possessivo masculino.

Assim, observa-se que o tradutor, desconhecendo o gênero da palavra “Daniella”, mas possuindo noção que se trata de um substantivo próprio, talvez esteja configurado para manter o gênero no masculino em caso de não identificação.

A seguir, será analisado outro trecho da mesma aluna, porém, da segunda carta.

Nós nos divertimos muito. Quando nós estávamos escolhendo o hotel foi bem legal (Carta 2, aluna 1, português).

We had a lot of fun. When we were going choosing the hotel was pretty cool. (Carta 2, aluna 1, traduzida para o inglês).

Analisando as duas orações, considera-se adequada a tradução, pois seu significado não muda de sentido. Na versão em português, o Google Tradutor adapta

o sentido, utilizando uma expressão “we had a lot o fun” (“Nós tivemos muita diversão”), passando a palavra “divertirmos” para uma expressão para manter o mesmo significado. Como mencionado anteriormente por meio Bassnett (2003), cada língua tem suas particularidades, assim, a ferramenta manteve o mesmo sentido em relação ao que a aluna escreveu.

A seguir, será analisado um trecho da carta de outro aluno.

Lá no Rio de Janeiro eu fiz uma peça teatral que eu achei muito legal. (Aluno 2, carta 2).

There in Rio de Janeiro I made a theatrical part that I found it very cool. (Aluno 2, Carta 2, traduzida para o Inglês).

Nesse trecho, observam-se duas questões sobre a tradução para serem destacadas, sendo a primeira o que se refere ao uso de um verbo, o “found”; e a segunda, ao uso de um vocabulário.

O “found” (“find” no presente) é um verbo utilizado quando há o sentido de encontrar ou achar algo perdido, enquanto que o verbo *achar* no sentido de opinião é utilizado “think” (“thought” no passado). O tradutor pode ter se “confundido” durante a tradução e, por se tratar de uma ferramenta artificial, com instruções em um banco de dados embutido, não conseguiu distinguir a diferença de sentido desses dois verbos.

No que se refere ao uso de “theatrical part”, se colocarmos, em português, somente “peça teatral” no Google Tradutor, ele traduz como “play”, que significa peça teatral e é bastante usada, assim como “theater play”, sendo assim, seria uma tradução mais adequada. Isso mostra que às vezes há uma melhor tradução com palavras sozinhas, e às vezes com trechos ou segmentos.

## Considerações Finais

A partir da proposta didática aplicada, observamos que é necessário um maior conhecimento teórico da língua alvo (além da língua de origem), uma vez que a ferramenta traduz determinadas frases trocando, por exemplo, pronomes que remetem a substantivos próprios, pois não consegue identificar o seu gênero. A ferramenta também, por vezes, não entende figuras de linguagem, traduzindo de forma literal, sendo assim, o aluno, não conhecendo a expressão equivalente, pode aceitar a sugestão de tradução da ferramenta e tomá-la como certa. Claramente, um tradutor on-line vai apresentar suas limitações, já que não se trata de uma inteligência humana, mas que usa inteligência artificial para traduzir, assim, não alcançará a eficácia de uma tradução realizada por humanos. Porém, embora apresente limitações, pode contribuir com o desenvolvimento de capacidades de linguagem de alunos iniciantes no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Um desafio a ser levado em conta, observado a partir da experiência, é que o uso de celulares e tablets para o acesso à ferramenta do Google Tradutor pode causar perda de foco dos alunos, uma vez que os aparelhos acompanham jogos e aplicativos que tiram a atenção deles com facilidade, em especial da faixa etária da turma em o trabalho didático foi realizado. Nesse caso, escolher um texto para tradução de interesse dos alunos pode ser uma alternativa para que eles mantenham a concentração na atividade, fazendo-os “esquecer” das outras distrações dos aparelhos celulares ou tablets.

A aplicação da proposta didática mostra que o Google Tradutor pode auxiliar no desenvolvimento de capacidades de linguagem dos alunos, na aquisição

de vocabulário, na percepção de que cada língua apresenta suas particularidades, entre outras questões. Assim, dependendo do trabalho didático que o professor realize em sala de aula (que pode ser com alunos de várias faixas etárias, incluindo crianças), este artefato tecnológico pode ser apropriado pelo aluno, transformando-o em um importante instrumento, tornando-se útil no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Em síntese, o trabalho realizado foi adequado à turma, tendo alcançado seu objetivo, pois os alunos realizaram a atividade com o Google Tradutor, e puderam ser sensibilizados sobre o seu potencial.

## Referências

BASSNETT, Susan. **Estudos de uma tradução:** fundamentos de uma disciplina. Tradução de Vivina de Campos Figueiredo. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LIMA-NETO, Vicente; OLIVEIRA, Carlos Alexandre Rodrigues de; PAIXÃO, Sergio Vale da. (Orgs.). **Múltiplos olhares para a educação básica:** gêneros textuais e (multi)letramentos. Recife: Pipa Comunicação, 2019. 294 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versao-final\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versao-final_site.pdf)>. Acesso em 18 jul. 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Thaís Bernardes da. A influência da ferramenta digital "Google Tradutor" no processo de aprendizagem de língua inglesa. Em: **Domínios De Lingu@Gem:** Revista Eletrônica de Linguística. Vol. 6, nº 2, 2012. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem>>. Acesso em 13 abril 2020.

DOLZ-MESTRE, Joaquim, PASQUIER, Auguste, BRONCKART, Jean-Paul. A Aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? In: **Nonada**: Letras em Revista, 2017, n° 28.

FERNANDES, Gilmar. Martins de Freitas. O Google Tradutor e suas funções: ressignificando a ferramenta para a sua função. Em: **Artefactum**: Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia, ano VII, n° 02, 2015.

HRECIUK, Eliane Monteiro. O uso do Google Tradutor na compreensão de textos em língua inglesa. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Secretaria da Educação, Governo do Estado do Paraná, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouveia. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". Em: **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. Uma experiência com o Facebook: o ensino de inglês a partir do uso das tecnologias digitais. Em: BATISTA JÚNIOR et al. (Orgs). **Múltiplos olhares para a educação básica**: gêneros textuais e (multi)letramentos. Recife: Pipa, Comunicação, 2019, p. 265-287.

RABARDEL, P. **Les hommes et les technologies**: une approche cognitive des instruments contemporains. Paris: Armand Colin, 1995.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. **Genres et types de discours**: considérations psychologiques et ontogénétiques. in Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* Bern: Peter Lang, 1994.

---

## **CAPÍTULO 4**

---

# **APRENENDO SOBRE COMIC STRIPS E SUBJECT PRONOUNS NA PERSPECTIVA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Antonio Carlos Valentini  
Gabrielly Soares  
Taisa Pinetti Passoni

## **Introdução**

Uma proposta didática é apresentada neste capítulo e foi elaborada como atividade da disciplina de Docência em Língua Inglesa 1, do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco, a qual visava a preparação para realização do Estágio Curricular de Língua Inglesa 2, compreendendo o 7º período do curso de graduação. Está organizada em uma sequência didática (doravante SD) de 8 horas/aula direcionada ao 6º ano do Ensino Fundamental II.

A partir do estudo de diferentes referenciais ao longo da disciplina, os graduandos optaram por elaborar suas atividades embasados no aporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto por Bronckart (2009), o qual defende o desenvolvimento

de três capacidades de linguagem: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva. Assim, uma SD visa a um estudo que aprofunde determinado gênero textual, revelando as suas possibilidades.

Dessa forma, considerando as orientações nacionais para o ensino de língua inglesa contempladas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), este capítulo tem como objetivo apresentar a SD, destinada ao 6º ano do Ensino Fundamental II, voltada ao trabalho com o gênero textual *comic strip* (tira cômica), que faz parte do campo artístico-literário.

## Pressupostos teóricos

Para um estudo profícuo dos gêneros textuais, como a “tira cômica”, explorando as suas variadas possibilidades, há o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2009), referencial que suscita o desenvolvimento de capacidades de linguagem pelo aluno: a capacidade de ação, a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva (Vignoli; Costa, 2017) e centra-se no aproveitamento do estudo de um gênero textual em sua totalidade, como recomenda a BNCC (Brasil, 2018).

A primeira capacidade, a de ação, representa a situação de comunicação, proporcionando o entendimento do contexto comunicativo envolvido: o contexto de produção (quem escreve/fala, para quem, para quê). A segunda capacidade, a discursiva, engloba a infraestrutura geral do gênero visado, os conteúdos necessários para o seu planejamento (sobre o que escrever/falar em dada situação comunicativa). A terceira capacidade,

a linguístico-discursiva, evidencia os meios linguísticos mais adequados para a realização do texto, de modo a tratar das diferentes opções oferecidas pela língua para escrever/falar em determinada situação comunicativa (Vignoli; Costa, 2017).

Nesse sentido, as etapas de planejamento de metodologias que desenvolvam essas capacidades no aluno podem ser estabelecidas em uma sequência didática (SD), que é um modo pelo qual o professor pode “organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais” (Araújo, 2013, p. 323), separando o desenvolvimento de tais capacidades em módulos, a fim de explorar os eixos propostos pela BNCC (Brasil, 2018): a leitura, a produção de textos, a análise linguística/semiótica, a interculturalidade e a oralidade. Ademais, o docente deve organizar a sua SD relacionando o desenvolvimento dessas capacidades com as competências, as habilidades e os campos de atuação, propostos pela BNCC (Brasil, 2018), que julgar propícios ao contexto social de seu aluno.

Em uma SD, o professor pode valer-se, também, dos três tipos de avaliação de aprendizagem: a diagnóstica, a formativa e a somativa, buscando a formação integral do discente. A avaliação diagnóstica serve “para identificar os saberes adquiridos sobre determinado conteúdo antes de o professor dar prosseguimento a ele” (Bento, 2014, p. 7), verificando se os alunos já estão preparados para as próximas etapas de estudo. A avaliação formativa acontece durante todas as atividades que o professor desenvolve com o seu aluno, fazendo com que este (re)organize sua prática pedagógica e que perceba como está o processo de aprendizagem de seu aluno, o que já está bom e no que precisa melhorar. Por fim,

tem-se a avaliação somativa, que expõe o resultado final de forma quantitativa, com “os valores, notas, conceitos, obtidos através de provas, testes, exames, trabalhos e etc” (Bento, 2014, p. 9).

O processo de ensino-aprendizagem precisa, dessa forma, ser organizado em etapas, conforme as capacidades a serem desenvolvidas, as avaliações a serem fri-sadas, dentre outros fatores que pertencem ao que é planejado e ao que é adaptado conforme a dinâmica que se engendram nos momentos da interação constante entre professor-aluno em sala de aula.

## **Procedimentos metodológicos**

A sequência didática foi elaborada na disciplina de Docência em Língua Inglesa I, sob orientação da professora responsável, e na disciplina de Estágio Curricular de Língua Inglesa II, ambas componentes curriculares do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco, desenvolvida para ser aplicada presencialmente em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental II. Devido ao distanciamento social no ano de 2021, ocasionado pela pandemia do COVID-19, a execução desse projeto precisou ser feita em forma de uma regência simulada.

As aulas para regências simuladas eram totalizadas em seis, dividindo-se entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Foram gravadas três videoaulas para a disciplina de Língua Inglesa com o auxílio da plataforma de reuniões *Google Meet*.

Nessas videoaulas, foram utilizados slides para auxiliar na apresentação e explanação dos conteúdos.

A partir de agora, ordenar-se-á a nossa proposta da Aula 1 até a Aula 8.

## Sequencialização Didática Das Atividades

Na Aula 1, propõe-se a apresentação da situação, com a contextualização do gênero textual *comic strip* e a busca por analisar o que os alunos já sabem sobre esse gênero, tendo-se em mente que “*comic strip*”, de acordo com Ramos (2009, p. 364 *apud* Ghessi-Arroyo, 2020, p. 31-32),

trata-se de um texto curto (dada a restrição do formato retangular, que é fixo), construído em um ou mais quadrinhos, com presença de personagens fixos ou não, que cria uma narrativa com desfecho inesperado no final.

Após a análise dos conhecimentos dos alunos, sugere-se a apresentação de quatro exemplos de *comic strips*, conforme as figuras 1, 2, 3 e 4, e, na perspectiva da capacidade de ação, os alunos podem ser questionados sobre o contexto de produção dos textos pertencentes a esse gênero, os lugares onde podem ser encontrados e os seus propósitos comunicativos. Nesse sentido, o docente pode fazer os seguintes questionamentos aos alunos: “Qual é o local de produção de *comic strips*?”, “Quem é o emissor e o receptor desses textos?” e, também, “Qual é o propósito de uma tira cômica?”. Em seguida, propõe-se o apontamento dos *subject pronouns* presentes nas tirinhas; mas, por enquanto, sem um aprofundamento.

**Figura 1:** Comic strip 1



Fonte: <<https://i.pinimg.com/564x/0f/07/19/0f071940cd7a74299c9b1fdf91bc3ebc.jpg>>.

**Figura 2:** Comic strip 2



Fonte: <<https://i.pinimg.com/564x/a5/39/ef/a539ef6bc9901c47b92c0e1276dda1b7.jpg>>.

**Figura 3:** *Comic strip 3*



Fonte: <<https://docplayer.com.br/docs-images/64/51928309/images/1-0.jpg>>.

**Figura 4:** *Comic strip 4*



Fonte: <<https://i.redd.it/5y9uiy6g89r31.png>>.

Na aula 2, intenta-se a produção inicial do gênero em questão. Nesse contexto, propõe-se a realização de uma avaliação diagnóstica das capacidades de linguagem dos alunos. Sugere-se a utilização do *Self-assessment* (Quadro 1) e da Lista de constatação (Quadro 3) (Pontara, 2015, Vazzatta, Ferrari, Denardi, 2019). Dessa forma, os alunos improvisarão uma *comic strip* (Figura 5) que já possui toda a linguagem não verbal pronta e um título especificado. Dicionários podem ser utilizados como suporte.

Esses modelos de *comic strips* podem ser distribuídos em folhas A4 e, quando prontos, recolhidos pelo docente para a correção. Na aula subsequente, essas folhas podem ser devolvidas aos alunos com

apontamentos, sendo, portanto, passíveis de verificação das capacidades de linguagem dos estudantes.

**Figura 5:** Improvisando uma *comic strip*

#1 TO NEW BEGINNINGS



Fonte: <<https://forum.kingdoms.com/wcf/index.php?attachment/24184-comic-01-to-new-beginnings-exp-blank-png>>.

**Quadro 1: Self-Assessment**

<b>Tick ✓ what you are able to do in English before and after studying this unit</b>						
<b>Goals</b>	<b>Before studying</b>			<b>After studying</b>		
	<b>Yes.</b>	<b>No.</b>	<b>Partially.</b>	<b>Yes.</b>	<b>No.</b>	<b>Partially.</b>
<i>recognize and read comic strips.</i>						
<i>identify the characteristics of comic strips.</i>						

continua...

## Quadro 1: Continuação

<b>Tick ✓ what you are able to do in English before and after studying this unit</b>						
<b>Goals</b>	<b>Before studying</b>			<b>After studying</b>		
<b>I am able to...</b>	<b>Yes.</b>	<b>No.</b>	<b>Partially.</b>	<b>Yes.</b>	<b>No.</b>	<b>Partially.</b>
<i>recognize the different kind of balloons and their use.</i>						
<i>recognize the difference between verbal and non-verbal language.</i>						
<i>identify the subject pronouns.</i>						
<i>identify what is an onomatopoeia (figure of speech) and an interjection (part of speech).</i>						
<i>evaluate my own progress.</i>						

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

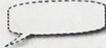
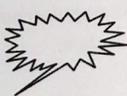
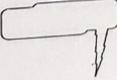
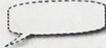
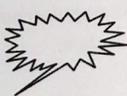
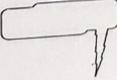
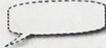
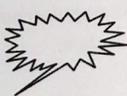
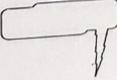
Dando início ao foco na capacidade discursiva, a Aula 3 destina-se à apresentação das características do gênero *comic strip* e dos tipos de balões que podem estar presentes no mesmo. Sugere-se, nesse sentido, com o propósito de enriquecer ainda mais as explicações, apresentar aos alunos o conteúdo presente no capítulo “Tiras em quadrinhos: um gênero a ser discutido no ensino-aprendizagem de língua inglesa”, do livro “Linguagem e Trabalho Educacional: Textos e Trabalho Docente” (Muniz-Oliveira, 2019), que apresenta

elucidações riquíssimas sobre o gênero em questão, conforme vemos nas Imagens 1 e 2, a seguir:

### Imagem 1: Características das *comic strips*

LINGUAGEM E TRABALHO EDUCACIONAL: TEXTOS E TRABALHO DOCENTE

Quadro 3: Características das tiras em quadrinhos

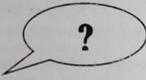
<b>Elementos Narrativos</b>	Apresentam os elementos básicos de uma narrativa – enredo, personagens, tempo, lugar e desfecho. Identificadas por uma característica marcante: um conjunto de linhas que delimitam o espaço de cada cena e constituem o quadrinho, no qual as imagens são demarcadas por estas linhas que compõe quadros sequenciados originando as unidades narrativas. Outro padrão a seguir na narrativa visual é sobre a escrita; nós, ocidentais, escrevemos da esquerda para a direita, de cima para baixo.														
<b>Narrador</b>	A fala do narrador pode vir nas legendas, com o intuito de orientar, descrever ou informar algum fato ou alguma coisa, passando ao leitor a percepção e ampliação do sentido da linguagem verbo-visual dos textos expostos nos balões.														
<b>Indicadores de Movimento</b>	As imagens são apresentadas de forma fixa, porém são utilizados alguns recursos visuais que indicam ação e movimento, concedendo às imagens ritmo e mobilidade às cenas.														
<b>Onomatopeia</b>	Os ruídos, gritos, canto de animais, sons da natureza, barulho de máquinas, timbre da voz humana fazem parte do universo das onomatopeias que em geral são de entendimento universal e muito usadas para enriquecer a cena na qual aparecem. Ex: Clap! Clap! (palmas), Crash! (batida), Nhee! (rangido), Splash! Tchibum! (mergulho), Zzz! (zumbido ou alguém dormindo), Hmm (pensamento). (BECHARA, 2005)														
<b>Interjeição</b>	Palavras ou expressões que traduzem emoções, sentimentos, sensações, estados emocionais, etc. das personagens acompanhadas do ponto de exclamação. Ex: Viva! (felicidade), Ai! Ui! (dor), Coragem! Eia! (animação), Arre! Irra! (impaciência), Ó!, Olá!, Alô!, Psiu!, Psit!, (apelo ou chamamento), Hum? Hem? Há? (dúvida). (MATTOS, 1996)														
<b>Balões 1</b>	<p>Contém a fala ou o pensamento dos personagens. O formato de cada um deles indica quem fala e de que forma fala. Exemplos:</p> <table border="0" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td>Balão-fala</td> <td>Balão-pensamento</td> <td>Balão-cochicho</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Balão-grito</td> <td>Balão-fala eletrônica</td> <td>Balão-unissono</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>			Balão-fala	Balão-pensamento	Balão-cochicho				Balão-grito	Balão-fala eletrônica	Balão-unissono			
Balão-fala	Balão-pensamento	Balão-cochicho													
															
Balão-grito	Balão-fala eletrônica	Balão-unissono													
															

65

Fonte: Colet, Muniz-Oliveira (2019, p. 65).

## Imagem 2: Balões

LINGUAGEM E TRABALHO EDUCACIONAL: TEXTOS E TRABALHO DOCENTE

Balões 2	
Há alguns balões que através da linguagem visual representam a semiotização da ideia. Exemplos:	
O personagem teve uma ideia	
O personagem está sonolento	
O personagem está com dúvidas	
O personagem está cantando	
O personagem está zangado	
O personagem está falando palavras de baixo calão	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2016)

A seguir, trataremos de forma mais singularizada os elementos que constituem o gênero tiras em quadrinhos.

Fonte: Colet; Muniz-Oliveira (2019, p. 66).

Considerando os exemplos vistos dentro de *comic strips*, tenciona-se, na Aula 4, o aprofundamento do conteúdo

*subject pronouns*. Inicialmente, sugere-se a apresentação do que é e quais são os pronomes do sujeito. A pronúncia desses pronomes pode ser enfatizada. Em seguida, propõe-se a explicação das regras de como utilizá-los e as suas funções.

Nas Aulas 5 e 6, com o enfoque na capacidade linguístico-discursiva, instiga-se a realização de atividades/exercícios referentes ao que foi estudado nas aulas anteriores sobre o gênero *comic strip* e sobre os *subject pronouns* (avaliação formativa), com conseguinte correção.

Apresentamos, a seguir, um exemplo de atividade:

- 1) Answer the questions about the *comic strips* below:

**Figura 6:** *Comic strip 5*



Fonte: <<https://bityli.com/vJBHb>>.

- a) *What is the irony shown on the comic strip? (Qual é a ironia mostrada na comic strip?)*  
\_\_\_\_\_.

- b) *What are the subject pronouns present in the text? (Quais são os subject pronouns presentes no texto?)*  
\_\_\_\_\_.

c) *Who is the cat referring to in the phrase "You're lying in it?" (A quem o gato está se referindo na frase "You're lying in it"?)*

\_\_\_\_\_.

d) *What is the relationship between the image and the lines in this comic strip? (Qual é a relação entre a imagem e as falas nessa comic strip?)*

\_\_\_\_\_.

e) *Are there verbs in this comic strip? Which ones? (Há verbos nessa comic strip? Quais?)*

\_\_\_\_\_.

Para as últimas aulas, Aula 7 e Aula 8, propõe-se a disponibilização do tempo para a produção final. Os alunos criarão, dessa maneira, as suas próprias *comic strips*. Sugere-se uma avaliação partindo dos critérios presentes no Quadro 2 (avaliação somativa). Antes de entregarem as suas *comic strips*, os alunos poderão, dessa forma, consultar o quadro (Quadro 2) e preencher a segunda coluna da Lista de constatação.

### **Quadro 2:** Critérios de avaliação

<b>Crítérios</b>	<b>Peso</b>
Criatividade	1,0
Presença de crítica e/ou humor	2,0
Execução (desenho, escrita, pintura (cor), preenchimento (acabamento))	3,0
Relação entre a linguagem verbal e a não verbal	1,0

continua...

## Quadro 2: Continuação

Crítérios	Peso
Cumprimento das características do gênero	2,0
Participação e interesse durante as aulas	1,0
Total:	10,0

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

Quando as *comic strips* finais estiverem corrigidas e avaliadas, propõe-se a devolutiva. Nesse sentido, ao receberem as suas produções, os alunos poderão comparar as suas autoavaliações com as feitas pelo docente. Os porquês de cada nota atribuída poderão ser esclarecidos. Seguidamente, ao recordarem o que foi estudado durante o projeto, os alunos poderão preencher a segunda coluna do Quadro 1: *Self-assessment after studying*).

A seguir apresentamos o Quadro 3, como modelo de instrumento que o professor pode usar em sua devolutiva.

## Quadro 3: *Self-Assessment* (baseado nos critérios de avaliação)

Questions	First self-check (Aula 2) ( _ / _ / _ )	Final production (Aula 8) ( _ / _ / _ )
1. Is my comic strip creative?		
2. Does my comic strip have humor, criticism, or some other aspect?		
3. What's my comic strip about?		
4. Was my comic strip well executed (writing, painting)?	(it's without painting here)	

continua...

### Quadro 3: Continuação

Questions	First self-check (Aula 2) (_//_/___)	Final production (Aula 8) (_//_/___)
5. Does my comic strip have a proper relationship between verbal and non-verbal language?		
6. Are the balloons adequate?	(the balloons are ready here)	
7. Is there a narrative sequence?		
8. Is there a sequence of three or four frames?	(there are four frames here)	
9. Does it have onomatopoeias or interjections? (not obligatory)		
10. Did you correctly use the vocabulary?		
11. Are the sentences written according to the grammar?		

Fonte: elaborado pelos autores (2021).

## Considerações finais

A sequência didática desenvolvida nas disciplinas de Docência em Língua Inglesa 1 e Estágio Curricular de Língua Inglesa 2, apresentada neste capítulo, buscou demonstrar como os professores podem desenvolver nos alunos as capacidades de linguagem por meio do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2009), no estudo de *comic strips* e de *subject pronouns*. Nessa perspectiva, buscamos apresentar sugestões de como trabalhar com os conteúdos citados na sala de aula. Referente às capacidades de ação, foram dados exemplos de como apresentar o gênero

escolhido aos discentes, bem como arrazoar sobre o seu contexto comunicativo. Referente às capacidades discursivas, discorreremos sobre as características das *comic strips* e sobre como trabalhar os *subject pronouns* por meio desse gênero. Por fim, referente às capacidades linguístico-discursivas, trouxemos exemplos de atividades e exercícios para aprofundar o que foi estudado.

Sendo assim, como foi possível observar, ao se tratar de “tira cômica”, há vários elementos que podem ser trabalhados em sala de aula quando optamos por trazer textos desse gênero para os nossos alunos. Ademais, damos a oportunidade para que os alunos possam desenvolver a sua criatividade, ao permitir que eles criem suas próprias *comic books*, por exemplo.

Embora elaboramos esta SD em um contexto pandêmico, com regências simuladas e, consequentemente, com a falta de interação com uma turma de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, o que foi uma dificuldade para nós, professores formadores e acadêmicos estagiários, pois faltava o “olho a olho” e, sem um retorno do aprendizado de alunos, não há como medir a proficiência de nossa prática. Contudo, os pressupostos estudados nos ajudaram a aprimorar nossas metodologias e escolhas futuras de propostas didáticas para a sala de aula e a melhorar nossa prática docente com os vários gêneros textuais, sempre procurando desenvolver, nos estudantes, capacidades de linguagem.

## Referências

ARAÚJO, Denise Lino de. O que é (e como faz) sequência didática. **Entrepalavras**, Fortaleza, ano 3, vol. 3, n. 1, p. 322-334, jan./jul. 2013. Disponível em: <<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/148>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BENTO, Claudia Regina Spolador. **Avaliação da aprendizagem:** aspectos relevantes da avaliação diagnóstica, formativa e somativa na aprendizagem escolar. 2014. 32 p. Dissertação (Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica). Setor de Educação – Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/47186>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sócio-discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2009.

COLET, Andréia Roberta Rossi; MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. **Tiras em quadrinhos:** um gênero a ser discutido no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Em: MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene (Org.). Linguagem e Trabalho Educacional: Textos e Trabalho Docente. Campinas: Pontes Editores, 2019. P. 55-75.

GHESSI-ARROYO, Rafaela Regina. Ambiguidade lexical como produtora de efeitos de humor em tirinhas do Armandinho. **Revista Versalete**. Curitiba, vol. 8, n. 15, p. 31-52, jul./dez. 2020. Disponível em: <<http://revistaversalete.ufpr.br/edicoes/vol8-15/2-GHESSI-ARROYO.-Rafaela.-Ambiguidade-lexical.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2023.

PONTARA, Claudia Lopes. **Gêneros textuais e sequência didática propiciando um ensino significativo de análise linguística e expressão escrita em língua inglesa**. 2015. 444 p. Dissertação (Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). Estudos da linguagem – Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=-vtls000204152>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

VAZZATTA, Aline Maria; FERRARI, Dener Gabriel; DENARDI, Didiê Ana Ceni. Uma experiência de ensino de língua inglesa por meio de uma sequência didática do gênero textual bilhete.

Em: **Revista X**. Curitiba, vol. 14, n. 3, p. 275-291, 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65401>>. Acesso em: 17 nov. 2022.

VIGNOLI, Jacqueline Costa Sanches; COSTA, Iara Bemquerer. O ensino de recursos linguísticos em sua relação com gêneros textuais: análise das capacidades linguístico-discursivas em material didático do PDE/PR. Em: **Veredas**, Juiz de Fora edição especial, p. 507-527, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/28019>>. Acesso em: 17 nov. 2022.



---

## **CAPÍTULO 5**

---

# ORALIDADE NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE MEDIADA PELAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

Daniela Dala Rosa

Vanessa Andrade

Didiê Ana Ceni Denardi

## Introdução

Muitos são os estudos que discutem a importância de trabalhar com gêneros textuais nas aulas de língua inglesa no contexto educacional brasileiro (Cristovão, 2011, Denardi, 2017a, 2017b, dentre outros). O trabalho com gêneros textuais na escola se justifica ao permitir que os alunos participem de práticas significativas e reais do uso de linguagem (Schneuwly; Dolz, 2004), uma vez que a comunicação se materializa por meio dos gêneros, definidos por Bakhtin (2006) como gêneros do discurso ou “tipos relativamente estáveis de enunciados” (p. 12).

Considerando a importância de trabalhar as aulas de língua inglesa a partir dos pressupostos teóricos do Interacionismo Sócio-Discursivo (Bronckart, 2006; 2012) da Didática de Línguas (Schneuwly; Dolz, 2004) e da Programação Neurolinguística (Revell; Norman, 1997),

o objetivo principal deste capítulo é o de apresentar a análise do fazer pedagógico da primeira autora deste texto e professora de inglês de uma escola de idiomas, localizada no sudoeste do Paraná, em 2022. Especificamente, objetiva-se identificar quais capacidades de linguagem foram mobilizadas por esta professora em uma aula de inglês. Nesse sentido, o foco deste estudo recai sobre a docente em questão e não sobre os aprendizes. Em outras palavras, o trabalho aqui apresentado se constitui de uma pesquisa qualitativa, na qual as duas primeiras autoras puderam refletir sobre suas próprias práticas, com intuito de intervir ou aprimorá-las.

Em termos de organização, este trabalho está constituído da seguinte forma: inicialmente é apresentada uma breve revisão de literatura sobre o Interacionismo Sociodiscursivo, Capacidades de Linguagem e a Programação Neurolinguística enquanto áreas de estudos. Na seção seguinte, são apresentados os procedimentos metodológicos que detalham o contexto da pesquisa e como foi realizada a geração de dados. Uma nova seção é destinada para a análise e discussão de dados, parte na qual são identificadas as capacidades de linguagem mobilizadas pela professora, bem como são levantadas demais reflexões relacionadas às temáticas e situações vivenciadas na sala de aula. Por fim, são tecidas breves considerações sobre o estudo.

## **O Interacionismo Sociodiscursivo, as Capacidades de Linguagem e a Programação Neurolinguística**

Esta seção tem por objetivo apresentar brevemente os pressupostos teóricos e didáticos que subsidiam

a pesquisa aqui apresentada, a saber, o Interacionismo Sociodiscursivo, as Capacidades de Linguagem e a Programação Neurolinguística para o ensino-aprendizagem de línguas.

## ***O Interacionismo Sociodiscursivo e as Capacidades de Linguagem***

A partir do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD – Bronckart, 2007), consideramos a língua em uso cotidiano nas suas mais diversificadas esferas, buscando aproximar a vivência em sala de aula à vivência exterior social do aluno. Nesse sentido, trabalhar uma língua natural na escola implica considerar a língua/linguagem como prática social. Em outras palavras, o ensino de uma língua deve ser planejado numa perspectiva interacional (Schneuwly; Dolz, 2004). Na perspectiva do ISD, os textos orais e escritos, pertencentes a diferentes e inúmeros gêneros, passam a ser concebidos como objetos de ensino e suas características tipológicas são estudadas, bem como sua compreensão e produção.

O ISD toma emprestado o conceito de gênero do discurso de Bahktin (2012, p. 12), entendido por “conjuntos de enunciados relativamente estáveis”, que emergem dos mais diversos campos de utilização da língua. Para o autor,

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos certo volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do con-

junto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo da fala (Bakhtin, 2016, p. 39).

No entanto, o ISD passa a usar a terminologia “gêneros de texto” (Bronckart, 2006, p.143) por entender que os gêneros de texto “são produtos de configuração de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso” dos indivíduos em suas práticas sociais de comunicação, cujas principais dimensões referem-se à estrutura composicional do exemplar de texto, ao seu conteúdo ou temática e às formas linguísticas que o tecem.

Aptidões necessárias para que um texto oral, escrito ou multimodal se realize de forma efetiva são denominadas Capacidades de Linguagem (CL). Primeiramente, elas foram apresentadas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), como Capacidades de Ação (CA), Discursivas (CD), Linguístico-Discursivas (CLD). Cristovão e Stutz (2011) revisitam as CL, a partir dos estudos dos autores supracitados, desenvolvem as Capacidades de Significação (CS) e apresentam critérios para identificação das CL de modo a tornar claro ao pesquisador/educador as aptidões necessárias para a construção de um texto oral ou escrito pertencente a gêneros variados. Para as autoras “as capacidades de linguagem parecem evidenciar os planos da atividade da linguagem, da ação e do texto propriamente dito” (Cristovão; Stutz, 2011, p. 22). A seguir, apresentamos as definições das CL aqui mencionadas.

Iniciando pelas CA, Cristovão e Stutz sugerem que elas

Possibilitam ao indivíduo construir sentido da situação imediata de produção de linguagem mediante representações e/ou conhecimentos dos elementos do contexto de produção e da mobilização de conteúdos [...]

Para tal fim, o foco está na interpretação com base no contexto sócio-histórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período de produção, da posição social ocupada pelo produtor e receptor, função social do texto e conteúdo temático (Cristovão; Stutz, 2011, p. 20).

De forma similar, Colet (2017, p. 28) reforça que as CA possibilitam a compreensão do contexto de produção, bem como dos propósitos do agente-produtor e complementa: “As CA constituem-se e determinam-se pelos aspectos físicos e sócio-subjetivos do contexto de produção (interlocutores, lugar e tempo determinados pelas propriedades languageiras na sua relação com os aspectos sociais e culturais).”

Com relação às CD, Cristovão e Stutz (2011) afirmam que estas

Possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre as características próprias do gênero como: a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados (os tipos de discurso: discurso teórico, discurso narrativo, relato interativo e discurso interativo) e as formas de planificar a linguagem a linguagem no interior do texto (os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal ( p. 21).

De modo a complementar a citação acima, buscamos em Colet (2017) a afirmação que em textos multimodais as CD também compreendem as figuras de linguagem, linhas cinéticas bem como as linguagens verbais ou não verbais. Essa afirmação nos é importante porque na aula analisada, a professora-pesquisadora trabalha com textos multimodais.

Quanto às CLD, Cristovão e Stutz, (2011) as mostram como pertencentes ao nível textual, afirmando que elas

Possibilitam ao aprendiz construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre mecanismos de textualização: enunciativos responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto. Portanto, operações como: conexão e segmentação, coesão verbal e nominal; construção de enunciados; modalizações, uso de dêiticos, escolha lexical e, em gêneros orais, a pronúncia e a prosódia, por exemplo. (Cristovão; Stutz, 2011, p. 21).

Para Cristovão e Stutz (2011) as CS

Possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais (contexto ideológico, histórico, sociocultural, econômico, etc.) que envolvem esferas da atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades da linguagem (Cristovão; Stutz, 2011, p. 23).

Como podemos observar, ao dominar as CS, o professor pode conduzir seu aluno a ter um olhar mais crítico-reflexivo sobre o texto, passando a considerar também os diferentes contextos que subsidiam o texto, sejam contextos histórico, econômico, cultural e/ou social, fazendo que a atividade de leitura passe de uma atividade de decodificação de mensagens a ser uma atividade de reflexão sobre as mensagens que se apresentam nas entrelinhas do texto, possibilitando seu entendimento sobre práticas sociais existentes, possibilitando questionamentos e interferências para modificá-las.

## **A Programação Neurolingística**

A Programação Neurolingística (PNL) estuda a cognição humana e suas relações com o desenvolvimento linguístico por meio de comportamentos linguísticos

e experiências do falante, de modo geral. A PNL não foi criada com o objetivo de ser uma metodologia de ensino de idiomas, mas sim uma filosofia de técnicas de treinamento cognitivo desenvolvida por John Grinder (um psicólogo) e Richard Bandler (um estudante de linguística) em meados de 1970, na Califórnia, Estados Unidos da América. Com o objetivo de auxiliar seus pacientes, os pesquisadores observaram comunicadores de sucesso e buscaram traçar seus hábitos e estipular técnicas para alcançar esses mesmos hábitos em seus clientes.

PNL [...] é uma coleção de técnicas, padrões e estratégias para auxiliar na comunicação eficaz, no crescimento e mudança pessoal e no aprendizado. Baseia-se numa série de suposições subjacentes sobre como a mente funciona e como as pessoas agem e interagem (Revell; Norman, 1997, p. 14).

O princípio da PNL vem sendo utilizado em várias áreas distintas da psicologia. Em relação ao ensino de Inglês, nos últimos anos, muitos professores têm utilizado os princípios da PNL em suas aulas, como por exemplo, por meio de exercícios de "*modelling*", conhecidos como "*drills*". Ao trabalhar com os gêneros de texto, o professor insere o aluno em uma esfera em que ele se imagina estar em uma dada situação comunicativa e isso se constitui como um "*modelling*".

Segundo os pressupostos teóricos da PNL, a linguagem refere-se à teoria da comunicação, buscando explicar o processamento neurológico de informações verbais e não verbais (Revell; Norman, 1997).

No que concerne ao ensino e aprendizagem de línguas, os autores afirmam que a PNL se dá por meio de quatro instrumentos: *Outcome*, *Rapport*, *Sensory Acuity* e *Flexibility* (Revell; Norman, 1997, p. 14).

No conceito de *Outcome* podemos definir que o aluno deve estabelecer objetivos claros para o que desejar desenvolver ao estudar uma língua. Para isso, utilizam-se estratégias de automotivação. *Rapport* refere-se à consciência coletiva e individual no processo de aprendizagem. Já *Sensory Acuity* é quando o aluno realiza a percepção, utilizando os sentidos do que está acontecendo a sua volta, do que o outro falante está comunicando e como será sua atitude responsiva. E, por fim, a *Flexibility* é compreender que o processo de aprendizagem é contínuo e que a língua deve ser experimentada de diferentes formas, antes de chegar na sua manifestação externa.

## Procedimentos Metodológicos

Como já mencionado, este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo analisar uma aula de Inglês ministrada pela primeira autora deste texto e observada pela segunda autora e também professora de Inglês. O objetivo principal do estudo foi identificar as CL (Cristovão; Stutz, 2011) que foram mobilizadas pela professora ministrante em sua fala. Dessa forma, as professoras puderam refletir e aprimorar suas próprias práticas pedagógicas. Já o papel da terceira autora foi o de orientar o estudo e conduzir a reflexão das duas primeiras autoras sobre a referida aula, uma vez que a pesquisa foi solicitada como atividade de avaliação da disciplina "Formação de Professores de Línguas Estrangeiras, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, em 2020.

Os dados foram obtidos por meio da observação e vídeo gravação de uma aula de 50 minutos, ocorrida

no dia 12 de setembro de 2022, das 19 horas e 15 minutos às 20 horas e 10 minutos, em uma turma de cinco aprendizes, de idades entre 16 a 47 anos de idade, que cursavam o primeiro ano do curso de Inglês, no turno noturno da escola de idiomas. Em seguida, as pesquisadoras fizeram a transcrição desse momento de aprendizagem utilizando a metodologia de Marcuschi (2010), adaptada por Castagnara (2019). Tal adaptação encontra-se no Anexo 1 deste capítulo e serviu como base para as transcrições. Consoante a Marcuschi (2007, p. 72), “na transcrição, desaparecem a entoação, os aspectos prosódicos, a gestualidade, o olhar, etc., mas ficam os marcadores, as repetições, as hesitações, as pausas, etc, desde que se tenha sensibilidade para sua reprodução”. Apesar da gestualidade desaparecer nas transcrições, neste trabalho estas estarão apontadas quando se mostrarem relevantes para a apropriação da língua inglesa pelos aprendizes.

Após transcrever os turnos de falas, buscou-se identificar as CL que foram mobilizadas pelos falantes, em especial pela professora de inglês. Assim, neste estudo, o foco maior recai sobre a professora que tem 22 anos e trabalha com uma alta carga horária, ministrando aulas no curso de idiomas no Município de Mariópolis/Paraná. A professora passa grande parte do seu tempo em sala de aula e dedica-se na reflexão sobre a prática, seja no momento de planejamento das aulas, seja no momento em que realiza pesquisas como esta.

Na aula de Inglês analisada, foram trabalhadas as lições 43 e 44, de título “*Eating Out, Input and Output*” do material didático inglês iniciante utilizado na referida escola, cujo trabalho centrou-se método áudio-lingual, devido a adoção desse pela franquia da escola de idiomas.

Esse método, com raízes na teoria behaviorista e estruturalista, teve seu auge nos anos de 1950 e ainda é utilizado em muitas escolas de vários lugares do mundo. Nele, objetiva-se alcançar a fluência semelhante à de um falante nativo. Do mesmo modo, as aulas devem girar em torno do conteúdo, como estruturas sintáticas, morfológicas e essas devem ser apresentadas de maneira gradativa aos aprendizes (Oliveira, 1964).

Essa gradação é percebida na aula em questão, pois a professora se utiliza de *drills*, que é uma atividade que sofre alterações a partir do comando da professora. No método audiolingual, a gramática é vista de modo indutivo, ou seja, a professora procura trabalhar um termo gramatical específico sem propriamente dizer do que se trata aquele termo gramaticalmente, uma vez que ao trabalhar na perspectiva da PNL segue seus princípios teóricos: a PNL permite condicionar esse pensamento humano por meio do comportamento, da correção e reforço linguístico.

## **Análise e Discussão dos Dados**

Antes de iniciarmos a apresentação da análise, é importante mencionar que a aula de inglês no contexto da referida escola de idiomas compreende alguns momentos e procedimentos recorrentes no dia a dia neste contexto de ensino, isto é: conferência da presença dos participantes, diálogo inicial e apresentação de novo conteúdo com base na apostila dos aprendizes.

Com relação ao conteúdo, retomamos aqui que a aula centrou-se nas lições 43 e 44 do material didático do aluno Inglês Iniciante, de título "*Eating Out, Input and*

Output” (Andrade et al., 2019, p. 122-125). Sendo assim, as lições tratam sobre o tema alimentação e o uso dos verbos *to make* e *to give*. O quadro a seguir exibe o conteúdo e atividades trabalhadas.

**Quadro 1:** Conteúdos e Atividades Orais das lições 43 e 44

VOCABULÁRIO	EXPRESSÕES	QUESTÕES
<i>to make</i> / fazer <i>to give</i> / dar <i>dish</i> / prato <i>hamburger</i> / hambúrguer <i>pizza</i> / pizza <i>popcorn</i> / pipoca <i>cake</i> / bolo <i>ice cream</i> / sorvete <i>fast food</i> / comida rápida <i>tip</i> / gorjeta, dica <i>waiter</i> / garçom <i>waitress</i> / garçonete <i>favorite</i> / favorito(a) <i>hot</i> / quente, calor <i>cold</i> / frio(a) <i>our</i> / nosso(s), nossa(s) <i>their</i> / deles, delas <i>any</i> / algum(ns), alguma(s), nenhum(a), qualquer	<i>This is the best  restaurant in the city.</i> <i>I want a slice of pie  for dessert.</i> <i>I have some friends  in Germany.</i> <i>Some people  don't like to eat  fast food.</i> <i>I don't have any  money here.</i> <i>A regular or  small size?</i> <i>Regular, please.</i>	a. <i>What is your favorite  dish?</i> b. <i>Do you usually eat  fast food on weekends?</i> c. <i>Is fast food good for  your health?</i> d. <i>What is your favorite  dessert?</i> e. <i>What is the best  restaurant in your city?</i> f. <i>Do you prefer to cook  or to go to restaurants  on weekends?</i> g. <i>What is the best  pizza place in your city?</i> h. <i>Do you give tips  in restaurants?</i> i. <i>Do you know how  to cook?</i> j. <i>What do you want  to give to your wife /  husband on her /  his birthday?</i>

Fonte: Adaptação de Andrade et al., 2019, p. 122-125.

A condução da aula pela professora e as atividades realizadas, cujos conteúdos são apresentados

no Quadro 1, foram desenvolvidas por meio do diálogo oral entre a professora e seus alunos, conforme a metodologia adotada pela escola, ou seja o método áudio-lingual (Richards; Rogers, 2001). Dessa forma, tratando-se do ensino de língua inglesa com a predominância do oral, vale destacar que:

Construir o oral como objeto de ensino-aprendizagem significa compreender que a oralidade se manifesta em textos vinculados a gêneros regidos por regras próprias de estilo, composição e temática. Será preciso valorizar a entonação, considerando seu papel de abrir e fechar turnos, expressar emoções, marcar o acabamento ou a continuidade do fluxo verbal [...] e, portanto, mímicas faciais, posturas, olhares, a gestualidade do corpo são aspectos incluídos nas atividades de expressão oral (Teixeira, 2012 p. 247).

No intuito de trabalhar a oralidade com seus alunos de forma efetiva, a professora apresentou o vocabulário novo fazendo a leitura com os alunos. Em seguida, ela utilizou-se de *drills* (*técnica sugerida pela PNL*) para que os alunos praticassem o vocabulário em sentenças reais da comunicação. Nesse primeiro momento da prática da aula, algumas capacidades de linguagem foram mobilizadas, no entanto, houve uma maior predominância das CLD, que segundo Cristovão e Stutz (2011) referem-se à construção de sentidos em um texto partindo do conhecimento dos seus mecanismos de textualização, coerência e coesão. No excerto 1, observamos uma limitação com relação a regência verbal de "to talk".

Excerto 1:

*Teacher: How do you say:* Eu quero falar com o meu gerente;

*Students: [[I want to talk with my manager]]*

*Teacher: Say again: I want to talk TO my manager*

*Students: [[I want to talk to my manager]].*

*Teacher: Don't forget, we use speak with and talk to.*

No excerto, a professora solicita aos alunos que produzam frases relacionadas ao vocabulário aprendido, por meio de “drills”, e utiliza a expressão “How do you say?” para pedir ao alunos “ Como se diz?”. Após um desvio na pronúncia produzido por um dos alunos, a professora realiza a correção coletivamente e adverte os aprendizes sobre o uso das preposições “to” e “with”, uma vez que ao compreender que produzimos unidades linguísticas, entendemos que estamos conscientes de determinadas combinações sintáticas, e que usos de verbos e preposições variam de acordo com o verbo, como por exemplo “talk to” e não “talk with”.

Já no excerto a seguir, a professora chama a atenção dos aprendizes para o uso adequado do pronome pessoal adjetivo de terceira pessoa do singular. Os aprendizes usam “your” (seu/sua), pronome de segunda pessoa do singular ou plural comprometendo a coesão nominal apropriada.

*Excerto 2:*

*Teacher: Ele precisa falar com seu primo*

*Students: [[He needs to to talk to your cousin]].*

*Teacher: Your, seu, sua, his (dele)*

*Students: [[Ahhhh]]*

*Teacher: Como fica então?*

*Students: [[He needs to talk to his cousin]].*

Observando a limitação dos aprendizes, a professora realiza novamente a correção coletivamente, a fim de não constranger o aluno, mobilizando as CLD. Para Cristovão e Stutz (2011), o falante precisa

dominar operações que contribuem para a coesão nominal de um texto. Também para Silva Paiva (2016), no processo de aprendizagem de um aluno, o professor deve corrigir de forma apropriada.

Continuando a apresentação do conteúdo, a professora chama atenção dos estudantes para uma imagem do livro didático referente a uma mulher fazendo um bolo.

**Figura 1:** Foco na imagem



Fonte: Andrade et al. (2019, p. 122).

A professora também questiona os alunos sobre o que vêem na imagem e se são capazes de reconhecer a organização do texto, seu *layout*, bem como a linguagem não verbal. Dessa forma, mobiliza as CD, ao se referir às capacidades de o indivíduo produzir e compreender discursos diversos e como estes são constituídos composicionalmente. Concomitantemente, a professora faz uso novamente das CLD, por esperar

que os aprendizes pudessem produzir as frases de acordo com o seu comando, relacionando suas falas à imagem da mulher fazendo bolo, ou seja que os alunos produzissem frases dizendo o que eles eram capazes de fazer, como “*I make a cake*”.

No Excerto 3, observamos a continuidade da mobilização das CLD, no momento que a professora pergunta aos alunos como eles podem dizer em inglês “Eu sei fazer um bolo”.

Excerto 3:

*Teacher: How can I say “Eu sei fazer um bolo”?*

*Students: [[ I know to make a cake]].*

*Teacher: Students, pay attention, say again: I know HOW to make a cake*

*Students: [[Ahhhh.. How... Verdade.*

*I know how to make a cake]]*

Os alunos respondem, mas novamente há a necessidade de correção linguística. Mobilizando novamente as CLD, a professora demonstra a forma ideal ao repetir a frase que os estudantes disseram com o acréscimo e ênfase de pronúncia na palavra “*how*”.

Já no excerto 4, há a modalização das CLD, no momento em que reconhecem a coesão verbal do verbo *have*, quando conjugado com na terceira pessoa do presente simples no modo afirmativo, transforma-se em *has*.

Excerto 4:

*Teacher: Students, how can I say “Meu vizinho tem muitos amigos”?*

*Students: [[My neighbor have some friends]].*

*Teacher: Se eu fosse substituir meu vizinho, qual pronome substituiria?*

*Students: [[He]]*

*Teacher: Então é My neighbor....*

*Students: [[HAS]]*

Ainda relacionado à correção dos aprendizes, Ellis (1997) chama a atenção para a diferença entre erro e desvio. Para o autor, “erros refletem lacunas no conhecimento do aprendiz, eles ocorrem porque o aprendiz não sabe o que é correto. Desvios refletem lapsos ocasionais no desempenho” (p.17). A correção é inevitável e pode ser feita pelo próprio aluno ou pelo professor.

Na aula em questão, a correção coletiva foi utilizada sem apontar ao aluno, pois um desvio de um aluno, pode ser uma dúvida de outros aprendizes. Após um desvio de um aluno produzido na coletividade, a professora promove a reformulação coletiva e solicita a todos para produzirem a frase. Da mesma forma que o aluno é corrigido, todos os aprendizes são elogiados quando conseguem realizar a atividade.

Crítérios das CLD são também evidenciados no excerto 5.

Excerto 5:

*Teacher: Gifts it's like presentes or you can translate like dom, yes? Like dom de Deus. Gift, yes? And present is presente too. But we gonna consider here use gifts, yeah?*

Na atividade em questão haviam frases (*drills*), nas quais os aprendizes necessitavam traduzir para o inglês. Nessa situação, surge a necessidade de a professora explicar o significado da palavra *gifts* e sua diferenciação de uso. Após a explicação sobre o vocábulo “*gift*”, percebe-se que os aprendizes assumem uma postura passiva, concordando com a afirmação.

Ainda no Excerto 5, observa-se que as CLD foram mobilizadas no momento em que a professora induz

os aprendizes a perceberem as escolhas lexicais, ao tratarem de determinado conteúdo (Cristovão, Stutz, 2011). Do mesmo modo, a professora traz uma comparação entre a língua portuguesa e inglesa, quando ela diz “*present is presente too*”, se referindo a essa palavra como cognata. A atividade se finda com a produção de mais exercícios, colocando em prática o aprendizado.

Seguindo a linha da PNL, a professora em nenhum momento atentou-se à gramática pura, falando de termos como verbo, advérbio, de modo que é perceptível que a gramática é ensinada de maneira indutiva, como no Excerto 6, a seguir. A professora induz os aprendizes a refletirem sobre a diferença entre “*books*” (livros), substantivo contável, de “*soup*” (sopa), substantivo incontável.

Excerto 6:

*Teacher: Guys, como que eu digo “a sopa está muito quente”?*

*Students: [[The soup is really hot]]*

*Student 3: Dá pra falar the soup it’s a lot of?*

*Student 1: e very?*

*Teacher: Não... seria... o a lot of seria pra contar “I have a lot of books”*

*Student 1: e very?*

*Teacher: very é no sentido de intensidade.*

Passando para um nível de maior exigência dos aprendizes, no segundo momento da aula, a professora realiza oralmente perguntas aos alunos, que as respondem individualmente. As perguntas já disponibilizadas no Quadro 1, são retomadas aqui no Quadro 2.

## Quadro 2: Perguntas

- a. *What is your favorite dish?*
- b. *Do you usually eat fast food on weekends?*
- c. *Is fast food good for your health?*
- d. *What is your favorite dessert?*
- e. *What is the best restaurant in your city?*
- f. *Do you prefer to cook or to go to restaurants on weekends?*
- g. *What is the best pizza place in your city?*
- h. *Do you give tips in restaurants?*
- i. *Do you know how to cook?*
- j. *What do you want to give to your wife/husband on her/his birthday?*

Fonte: Adaptação de Andrade et al. (2019, p. 125).

Nessa atividade, podemos destacar o trabalho com as CS, visto que permitem ao indivíduo construir sentido por meio de práticas sociais mediadas pela linguagem. A partir da Figura 2, podemos visualizar imagens de comida sendo preparada por um *chef*, imagem da faixa da frente de um restaurante e de um armário de cozinha com alguns itens alimentares, presentes no material didático do aluno.

**Figura 2:** Imagens da atividade



Fonte: Andrade et al. (2019, p. 123).

Ao se referir a atividade, a partir da Figura 3, a professora procura fazer com que os aprendizes relacionem aspectos de suas microrrealidades com uma macrorrealidade, trazendo para seu dia a dia o tópico estudado, neste caso, os restaurantes.

Excerto 7:

*Teacher: Ask letter E to Laura... hummm...*

*Student 2: is the best restaurant.*

*Student 1: What is the best restaurant in your city?*

*Student 2: uau.*

((risos da turma))

*Teacher: We have a lot of restaurants. It's difficult to choose, é muito difícil de escolher. E aí, Laura?*

*Student 2: The best... Massa viva...*

*Teacher: is the best restaurant.*

Para complementar o entendimento da transcrição da fala, é válido destacar que Mariópolis é uma cidade do interior do Paraná, com área de 274,7 Km<sup>2</sup> e conta com uma população de 6.371 pessoas, de acordo com o censo de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sendo assim, a cidade é considerada pequena em extensão territorial e em número de habitantes, tendo poucos restaurantes. Isso limita a escolha dos moradores por restaurantes. Devido a esse fato, é atribuído um tom irônico e cômico ao diálogo, compreendido por todos que compartilham da mesma realidade cultural.

No exercício de produção de sentenças e perguntas, é mobilizada a CS, que permite a identificação de aspectos culturais e ideológicos, como, por exemplo, o termo “fast food” ser sido abrigado. Nesse sentido, a discussão refere-se ao uso de expressões e palavras estrangeiras que já se tornaram parte do vocabulário da população brasileira tanto pelo uso ou pelo ganho de hábitos pelos brasileiros. Nesse momento, questões culturais são levantadas tanto na língua alvo quanto na língua materna. Pode-se inferir sua presença nas seguintes falas:

Excerto 8:

*Teacher: Guys, how can I ask: Quando você come comida rápida?*

Students: *[[When do you eat fast food?]]*

Teacher: *We don't translate it to Portuguese. Nós só falamos Fast Food. Fast food foi incorporado em nosso vocabulário.*

O exemplo acima exibe uma capacidade de significação, uma vez que a produção de sentido ocorreu coletivamente e por meio do contexto. Contexto que vivenciamos e em que cada vez mais somos expostos a língua inglesa em nosso dia a dia.

Passando para o momento final da aula e atendendo a questão da progressividade do conteúdo, advogada pelo método da escola em questão, a professora chama a atenção para a atividade do material didático, constituída por uma tirinha de seis quadrinhos, na qual somente no primeiro quadrinho há a presença de texto verbal. Trata-se de um diálogo telefônico entre o cidadão que solicita uma pizza e o atendente do restaurante. Nos quadros seguintes, as falas dos interlocutores em quadrinhos devem ser improvisadas por pares de alunos ao simularem uma conversação cujo objetivo é o de solicitar uma pizza ou comida por telefone a um restaurante de sua cidade, conforme vemos na Figura 3.

**Figura 3:** Imagem da atividade *There and Around*



Fonte: Andrade et al. (2019, p. 125).

Analisando a atividade da “Tirinha”, podemos observar que a professora introduz a atividade, contextualizando-a, a partir de sua leitura dos quadrinhos, conforme Excerto 9.

Excerto 9:

*Teacher: a regular or small size.*

*Teacher: Regular, please.*

*Students: [[regular, please!]]*

*Student 3: que palavra feia, credo. (risos)*

*Teacher: yes!*

*Teacher: Guys, so here, they are asking for a pizza, yes? And there is a man and he is calling, the pizza... the pizza place phone number and he is ordering a pizza, and then, the sales clerk asks... the regular or small size? Normal ou pequena? A small size e ai ele fala a regular, please, /.../ so you need to complete this conversation.*

Como a atividade provém de um texto multimodal, “Tirinha”, e constituído de falas e imagens representando uma situação de comunicação cotidiana, ou seja, o pedido de uma pizza a ser entregue na residência (modo *delivery*) dos aprendizes. O diálogo travado por seus interlocutores possibilita que a professora instigue em seus alunos a emergência de conhecimentos de mundo para que o texto seja entendido. Dessa forma ela mobiliza as CA ao inferir que seus estudantes vivem experiências semelhantes, tais como pedir comida por meio de uma ligação ou por meio de aplicativos de entrega. Caso essa inferência não fosse realizada adequadamente pelos alunos, eles teriam dificuldades para reconhecer o gênero oral “telefonema”, neste caso representado na tirinha de solicitação de uma pizza, e agir sobre ele. Por outro lado, as imagens da tirinha que representa o diálogo a ser travado pelo solicitante e atendente de uma pizzaria facilitam a inferência do conteúdo e objetivo comunicação a ser desenvolvida

pelos estudantes nessa situação comunicativa, bem como seus papéis sociais.

Ademais, os trabalhos com as CA abarcariam o contexto de produção de modo amplo, a começar sobre quem escreve o texto, para quem ele é dirigido e sobre o assunto tratado: pedido de pizza por telefone. No entanto pelo fato de o texto pertencente ao gênero "Tirinha" e estar inserido no material do aluno, ou seja, ser um texto didatizado, questões relacionadas sobre a autoria e contexto de produção do texto não foram realizadas, uma vez que teriam impacto na construção de sentido do texto.

Em termos gerais, os conteúdos da aula analisada foram trabalhados de forma gradativa. A professora iniciou o trabalho com dois verbos por meio de atividade de *drills* dos verbos "to make" e "to give", em seguida apresentou a seção de vocabulário de frases úteis e gramática respectivamente, para após introduzir a prática oral de forma mais contextualizada. Assim, ocorreram também atividades de leitura, compreensão de textos e simulação de novo texto oral (pedido de comida a um restaurante local por telefone), baseados no vocabulário novo aprendido.

Diferente de uma aula em que se utiliza metodologias dedutivas, que muitas vezes parte da gramática para a interação social, na aula relatada partiu-se da oralidade, enquanto que as questões gramaticais da língua foram surgindo e sendo inseridas na discussão a partir dos conteúdos trabalhados de forma coerente com o método audiolíngual, porém considerando conhecimentos advindos do Interacionismo Sociodiscursivo, com ênfase nas Capacidades de Linguagem e da Programação Neurolíngüística.

## Considerações Finais

Retomando o objetivo do trabalho aqui apresentado, o de analisar o fazer pedagógico de uma professora de inglês em uma aula com foco no diálogo oral e por meio da modalização das CL, podemos notar a predominância da mobilização das CLD no discurso da professora-pesquisadora. Isso se dá por ser coerente em relação à metodologia audiolingual. Apesar de a aula constituir-se predominante com foco em questões linguísticas – uso de situações cotidianas para o ensino da gramática - buscamos evidenciar o trabalho da professora para relacionar os conteúdos com a realidade dos aprendizes, de modo a contribuir com a aquisição de novas palavras de forma contextualizada e significativa.

A análise da aula sobre a temática alimentação em restaurante (*Eating out*), com foco no uso dos verbos “to make” e “to give”, aqui apresentada, nos permite observar que além da mobilização das CLD, outras diferentes capacidades de linguagem também foram mobilizadas pela professora e em momentos distintos das aulas, como as CA, CD, e CS, embora em menor proporção. Dessa forma, procuramos mostrar como os professores podem direcionar suas práticas, mesmo em aulas centradas em questões puramente linguísticas (vocabulário e sintaxe) para práticas mais interacionistas, ao situar o ensino como um momento de preparação para a vida fora da escola.

Ademais, o uso predominante das CLD na abordagem da professora participante desta pesquisa, pode ser tomado a partir da noção de que ao utilizarmos uma outra língua nos referimos a outro modo de ver o mundo e com isso também adotamos uma outra forma de utilizar as palavras que produzirão diferentes significados

e sentidos em uma interlocução. Do mesmo modo, as técnicas recomendadas pela PNL foram muito úteis na produção de enunciados como prática do vocabulário novo e na simulação do diálogo. Pode-se compreender então, que tanto o trabalho com os gêneros de texto por meio da modalização das CL, como a utilização de técnicas da PNL, são maneiras do professor alcançar seus objetivos de ensino-aprendizagem de língua inglesa de forma efetiva, conduzindo os aprendizes de língua inglesa em contexto brasileiro a se sentirem motivados a aprendê-la e, principalmente, obterem sucesso como aprendizes e cidadãos do mundo.

## Referências

ANDRADE, C. B. de. **W2/** Carolina Barbosa de Andrade, Rita Weigel Gomes, Thais Monteiro Gomes. 2. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. (Organização: Machado, Anna Raquel; Matencio, Maria de Lourdes Meirelles. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.).

**O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

CACILHO, Marco Antônio. **Gêneros digitais no ensino de língua portuguesa: análise de material apostilado**. 2016. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, Guarapuava, 2016.

CASTAGNARA, M. H. **Representações identitárias de professores de língua inglesa em textos autobiográficos**. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2019. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/4786>. Acesso em 02 abril 2023.

COLET, A. R. R. **A prática pedagógica de uma professora com cartuns no ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental**. 2017. 224 f. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2017. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/3034>. Acesso em 02 abril 2023.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: Cristovão, V. L. L. **Linguística Aplicada e Sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, v. 1, 2011.

DENARDI, Didiê Ana Ceni Denardi. Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 163-184, 2017a.

DENARDI, Didiê Ana Ceni Denardi. Desafios no processo de construção de sequência didática de gêneros textuais na formação inicial de professores. **Vereda: Revista de Estudos Linguísticos**, v. 21, p. 401-423, 2017b.

DOLZ, Joaquim; PASQUIER, Auguste; BRONCKART, Jean-Paul. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? **Études de Linguistique Appliquée**, Paris: Société Nouvelle Didier Érudition, n. 102, 1993.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michelle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e org. Rojo, R.; Cordeiro, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

ELLIS, Rod. **Second language acquisition**. Oxford University Press, 1997.

LENHARO, Rayane Isadora. **Participação social por meio da música e da aprendizagem de língua inglesa em um contexto de vulnerabilidade social**. 2016. 149 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Angela Paiva. (Org.). **Fala e escrita**. 1. ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

O’CONNOR, Joseph. **Manual de Programação Neurolinguística**: PNL: Um guia prático para alcançar resultados que você quer. Rio de Janeiro: Qualitymark. Editora, 2017.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de Inglês**: teorias, práticas e ideologias. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 1964.

REVELL Jane; NORMAN, Susan. **In your hands**: NLP in ELT. London, England: Saffire Press, 1997.

RICHARDS, Jack. C.; RODGERS, Theodore, S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SILVA PAIVA, Vitória Maria da; CANAN, Ana Graça. **Avaliação de língua inglesa na sala de aula**: uma construção coletiva. Natal, RN: EDUFRRN, 2016. E-book. Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/jspui/>. Acesso 02 abril 2023.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Trad. e Org. Rojo, R.; Cordeiro, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

TEIXEIRA, Lucia. Gêneros orais na escola. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso 7 (2012): 240-252. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000100014>. Acesso em 15 nov 2022.

## ANEXO 1:

### QUADRO BASE PARA AS TRANSCRIÇÕES DE FALA

(exemplo)	Dúvida e/ou suposição do que se ouviu
((exemplo))	Acréscimo de comentários da pesquisadora
“exemplo”	Indicação de discurso direto de outra pessoa
EXEMPLO	Ênfase na pronúncia de palavra
eXEMPlo	Ênfase na pronúncia de sílaba
[	Sobreposição de vozes
[[	Falas simultâneas
::	Alongamento de vogal
/	Truncamento
/.../	Eliminação de trecho

Fonte: Castagnara (2019, p. 74 *apud* Marcuschi, 2010).

---

## **CAPÍTULO 6**

---

# **O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO DE PROGRAMA BILÍNGUE: REFLEXÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM POR MEIO DO TEXTO**

Eduarda Rocha Borghelott  
Glenda Karoline Silva Azzolini  
Didiê Ana Ceni Denardi

## **Introdução**

A pesquisa, que apresentamos neste capítulo, tem como principal objetivo investigar a prática pedagógica da professora e segunda autora deste capítulo na realização de sua aula de inglês em um quarto ano de Ensino Fundamental de uma escola particular do município de Francisco Beltrão, Paraná, inserida em programa educacional bilíngue. Especificamente, o estudo objetiva observar as capacidades de linguagem mobilizadas no trabalho com o texto em sua aula de leitura.

As discussões apresentadas neste capítulo baseiam-se nas perspectivas propostas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD- Bronckart, 2006;

Cristovão, Stutz, 2011; Machado; Cristovão, 2006) no que se refere ao papel da linguagem para o desenvolvimento humano e na constituição da subjetividade do sujeito, bem como nos conceitos de gênero de texto e das capacidades de linguagem. Este trabalho se justifica acerca da importância da reflexão sobre o tratamento das capacidades de linguagem para a compreensão de texto em ambiente escolar.

O capítulo encontra-se estruturado em quatro seções, além desta introdução. Na primeira seção, buscamos discutir os aspectos teóricos que nortearam o estudo. Em seguida, expomos os procedimentos realizados para a geração e análise de dados. Na terceira seção, apresentamos a análise e discussão dos dados e, por fim, na quarta seção nossas considerações finais acerca dos resultados obtidos são evidenciadas.

## **Aspectos teóricos**

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente teórico-metodológica que originou-se a partir de 1980, tendo como principais precursores os estudiosos: Bronckart, Schneuwly e Dolz. Essa vertente teórica possui como principal objetivo entender “o papel central da linguagem em todos os aspectos do desenvolvimento humano” (Bronckart, 2006, p.10). Nesse viés, o Interacionismo Sociodiscursivo se ocupa pelas ações e pelas atividades comunicativas resultantes das relações humanas que são mediadas pelo uso da linguagem. Cristovão (2013) observa a importância do papel da linguagem para o agir em práticas sociais, ao afirmar que, por meio da linguagem, o sujeito se constitui e se torna agente no mundo.

Nesta perspectiva, para se comunicar o ser humano precisa utilizar instrumentos que o permitam agir linguisticamente: os gêneros de texto. Esses exercem um relevante papel quanto ao desenvolvimento humano, pois podem ser utilizados como ferramenta para o desenvolvimento da linguagem. Para Machado e Cristovão (2006. p.2),

[...] os gêneros de texto se constituem como artefatos simbólicos que se encontram à disposição dos sujeitos de uma determinada sociedade, mas que só poderão ser considerados como verdadeiras ferramentas/instrumentos para seu agir, quando esses sujeitos se apropriam deles, por si mesmo, considerando-os úteis para seu agir como linguagem.

Bronckart ([1999] 2009, p.69) afirma que todas as atividades humanas são organizadas a partir do texto, e ao definir texto afirma que esses são

[...] produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de textos.

Os contextos de interação, participantes e lugares são distintos uns dos outros, e dão forma a diferentes espécies de texto, que passam a receber a denominação de gêneros de texto (Bronckart, [1999] 2009).

Observa-se que os gêneros de texto podem ser entendidos como ações sociais mediadas pela linguagem que organizam e regulam a interação entre sujeitos e ambiente. Esses são essenciais para a comunicação e agem construindo e reconstruindo as representações contidas no mundo, em diferentes ambientes

da sociedade. Sendo assim, os gêneros de textos são considerados infinitos, pois atendem às variadas necessidades humanas que estão em constante mudança. Logo entende-se que os gêneros de texto são “[...] produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais [...]” (Bronckart, 2009, p. 137).

Para a construção, organização e compreensão de um texto, o sujeito precisa mobilizar aptidões que o auxiliem nesse processo. Dessa forma, para a realização desses processos, faz-se necessário que o sujeito utilize as capacidades de linguagem, que são concebidas como “aptidões requeridas para a realização de um texto numa situação de interação determinada.” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993, p. 30 *apud* Cristovão, 2013, p. 3). Para Cristovão e Stutz (2011), as capacidades de linguagem são:

[...] as operações necessárias para uma ação de linguagem que, na visão vigostkiana de instrumento, permitem transformar o conhecimento por meio de interações em situações de comunicação específicas em um processo contínuo de avaliação (de si, do outro e da própria situação). ( p.20).

As capacidades de linguagem constituem-se de diferentes capacidades: capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas e capacidades de significação. Segundo Cristovão e Stutz (2011), as capacidades de ação (CA) possibilitam ao sujeito o entendimento de contextos de produção do texto (onde, quando, quais pessoas envolvidas na ação de linguagem), do conteúdo temático (por exemplo, invenções) e do objetivo do texto (por exemplo: apresentar invenções realizadas por jovens).

Já a compreensão de recursos sintáticos e semânticos do sistema de uma língua (conjunções, pronomes, verbos etc), que contribuem para tornar a ação de linguagem real (texto) em estilo e forma, diz respeito às capacidades linguístico-discursivas (CLD). De acordo com Cristovão e Stutz (2011, p. 21), essas capacidades “possibilitam ao aprendiz construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre mecanismos de textualização e enunciativos responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto”. Isso pode ser feito através de operações como coesão verbal e nominal; conexão e segmentação, construção de enunciados; modalizações; dentre outros elementos e operações linguísticas.

As capacidades discursivas (CD), em termos gerais, referem-se às operações e aspectos que possibilitam a compreensão da organização do texto. Especificamente, referem-se ao conhecimento dos tipos de sequência presentes nos textos (argumentativa, narrativa, descritiva, explicativa, dialogal e injuntiva) e ao conhecimento dos tipos de discurso (discurso teórico, discurso narrativo, discurso interativo e relato interativo) (Cristovão; Stutz, 2011).

Já as capacidades de significação (CS), propostas por Cristovão e Stutz (2011), buscam evidenciar os aspectos mais amplos do texto. Esses estão voltados aos diversos contextos que subjazem o texto, podendo ser os contextos “ideológico, histórico, sociocultural e econômico” (Cristovão; Stutz, 2011, p. 22-23).

Conforme o exposto, observa-se a importância do trabalho com os gêneros de texto no ambiente escolar, pois esses podem servir como instrumentos para o desenvolvimento da linguagem, possibilitando aos sujeitos agir em práticas sociais, tornando-se agentes no mundo

(Machado; Cristovão, 2006; Cristovão, 2013). Por conseguinte, verifica-se a relevância do uso das capacidades de linguagem pelo sujeito para que esse tenha uma maior compreensão do texto e dos aspectos que o permeiam (Cristovão; Stutz, 2011).

Posto isso, as discussões apresentadas neste segmento orientaram os aspectos metodológicos que constituíram esta pesquisa. Estes serão exibidos na seção a seguir.

## **Aspectos metodológicos**

Retomamos os objetivos do estudo aqui apresentado de forma mais detalhada: a) identificar as capacidades de linguagem que a professora mobiliza com os estudantes por meio do texto; b) investigar como as capacidades de linguagem são mobilizadas; e c) refletir sobre a prática docente em uma aula de leitura de contexto bilíngue do par Português-Inglês. Para alcançá-los, utilizamos a pesquisa qualitativa, visto que “ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”. (Godoy, 1995, p. 21). De acordo com essa perspectiva, um fenômeno deve ser analisado de forma integrada, sendo melhor entendido dentro do contexto que faz parte e/ou ocorre. Para isso, o pesquisador considera todas as perspectivas importantes, indo a campo para estudar o fenômeno do ponto de vista das pessoas nele envolvidas, coleta e analisa vários tipos de dados para compreender a dinâmica do fenômeno (Godoy, 1995).

As aulas analisadas ocorreram em uma turma de quarto ano de Ensino Fundamental de uma escola

particular do município de Francisco Beltrão, Paraná, inserida em programa educacional bilíngue do par Português-Inglês, no dia 19 de setembro de 2022, no período matutino. A turma do quarto ano é composta por 31 alunos entre 8 e 9 anos (16 meninos e 14 meninas), que estudam no programa bilíngue da escola. Dentre eles, apenas dois alunos começaram o programa bilíngue em 2022, momento da realização desta pesquisa, os outros têm mais de um ano de adaptação. A professora da turma relata que a maioria da classe gosta de inglês e tentam se comunicar na língua alvo, é participativa e interessada em aprender. Através de atividades individuais de leitura, a professora atesta que todos os alunos já conseguem ler textos em português e em inglês, e mais de 90% conseguem extrair significado de textos longos sem ajuda.

A professora, graduada em Letras Português-Inglês, tem 29 anos de idade e começou a lecionar aos 18 anos em uma escola de idiomas. Trabalha em escola tradicional na rede privada de ensino há seis anos, dentre os quais os últimos quatro anos na instituição em que fora realizada a pesquisa. Formou-se em Letras Português-Inglês pela UNICESUMAR - Centro Universitário de Maringá em 2017, e concluiu o curso de idiomas em inglês em 2013.

As aulas são ministradas completamente em inglês, a *teacher* não é autorizada a falar em português com os alunos. Caso esses não entendam algum termo ou frase proferida em inglês, a professora utiliza recursos como imitação, exemplificação no quadro por meio de desenhos, reformulação de frases e termos não compreendidos, entre outros; até que os estudantes compreendam o que foi dito. Como os estudantes já estão adaptados ao método, depois das atividades de rotina (visualizar e completar o calendário com o dia/ mês/ ano e clima),

a professora introduz o conteúdo, fazendo perguntas para instigar os alunos a participarem da aula.

Com relação ao texto trabalhado na aula de leitura, “*Young and Creative*” foi selecionado para estudo. O texto foi extraído do material didático adotado para as aulas de inglês “*National Geographic - Our World*” (Cory; Harnes, 2019) e sua escolha se deve ao conteúdo temático, que relata novas e antigas invenções criadas por quatro cientistas adolescentes, de diferentes lugares do mundo, dentre eles o código de leitura e escrita Braille, criado pelo francês Louis Braille em 1924, até hoje usado por pessoas com deficiência visual parcial ou total. As ideias da criação dessas invenções, de acordo com o texto, foram motivadas pelo contexto social em que os jovens inventores estavam inseridos, em busca de soluções para problemas encontrados em seus cotidianos ou de pessoas próximas a eles. Dessa forma, acreditou-se que esse texto poderia causar um maior interesse nos alunos, despertando sua curiosidade. Apresentamos a seguir o texto *Young and Creative*.

O texto “*Young and creative*” é composto por cinco parágrafos, separados por linhas horizontais e duas imagens coloridas relacionadas à temática nas laterais direita e esquerda. Como já mencionamos, a temática abordada abrange relatos de invenções realizadas por adolescentes de idades entre 11 e 19 anos de idade. O material não evidencia os autores dos textos relatos, ou autor(es) que os compilou. Com relação à estrutura linguística dos relatos das invenções, destacamos a predominância de orações afirmativas com verbos no passado simples (por exemplo: *invented/ suffered / the accident left him blind etc.*) para relatar e justificar as invenções e orações afirmativas com

verbos no presente simples (por exemplo: *the tower sucks in the air/ flash light isn't expensive etc.*) para descrevê-las.

**Figura 1:** Text: "Young and creative"

## **YOUNG** and Creative

Did you know that a teenager had the first idea for a television? And a six-year-old boy invented the toy truck? Kids and teens are great inventors because they have a lot of creativity and imagination.

**2018:** At the age of 19, Angad Daryani invented a solution to the problem of air pollution in cities. Growing up in Mumbai, India, he suffered from asthma caused by the polluted air. Air pollution is a big problem. Three million people die each year. Angad's invention is an air pollution cleaning tower that is 6.1 meters (20 ft.) high. The tower sucks in air and takes out the particles of dust and carbon. The particles are collected and can even be reused. Angad's dream is to build thousands of the towers and improve the quality of air in cities.



**2013:** Canadian high school student Ann Makosinski was 15 when she invented the "hollow flashlight." The flashlight uses heat from the human body and changes it into light. It doesn't need batteries. Ann thought of the idea when she heard about a friend who lived in the Philippines. Her friend was doing badly in school. She needed to do her homework at night, but there was no electrical light in her home. Ann's flashlight isn't expensive. Ann hopes it will help some of the 1.1 billion people in the world who still have no electricity in their homes.

**1905:** When Frank Epperson was eleven, he left a cup filled with soda and a stick in his yard. That night he forgot about it. It was a very cold night. When he went outside the next morning, he found something amazing: a "Popsicle"!

**1824:** Louis Braille had an accident when he was three. The accident left him blind. At that time, it was hard for blind children to read. They had to touch raised letters. But it was easy to confuse a Q with an O, an R with a B, and so on. When he was fifteen, Louis invented an alphabet that used raised dots. The Braille alphabet was a big success!



Fonte: Cory-Wright; Harmes (2019, p. 124).

Com relação à geração de dados para o estudo, esses foram gerados a partir de áudio gravação da já referida aula, realizada pela professora que a observava. Para análise, alguns excertos da interação entre a professora e seus estudantes foram selecionados, transcritos e analisados à luz dos estudos sobre as capacidades

de linguagem (CL) de Cristovão e Stutz (2011), principalmente. Nas transcrições dos excertos selecionados para análise, usamos "T" para os turnos de fala da *teacher*, "Ss" para os "*students*", caracterizando a fala uníssona dos estudantes, e "S1 e/ou S2 etc" para a fala individual de um(a) estudante. Os resultados e a discussão dos resultados são apresentados na seção, a seguir.

## Análise e discussão dos dados

Esta seção tem como objetivo apresentar a análise referente à aula de leitura, observando quais e como as capacidades de linguagem foram mobilizadas pela docente no trabalho com a leitura do texto "*Young and Creative*", bem como fazer uma reflexão sobre o que poderia ser abordado para proporcionar um melhor entendimento e compreensão do texto pelos estudantes.

Tendo em vista que os estudantes já conheciam vocabulário sobre o assunto, bem como a história de como algumas invenções tinham sido criadas, a *teacher* inicia seu trabalho com o texto procurando acessar os conhecimentos de mundo de seus estudantes. Em seguida, chama a atenção dos estudantes para o texto, conforme o Excerto 1 a seguir:

Excerto 1:

*T: Take a look at the text first [...] What do you think it is about?*

*[...]*

*P: What a flashlight is?*

*S4: Invention!*

*T: Invention! The flashlight is an*

*Ss: invention!*

*[...]*

*T: So we will talk about inventions. Now take a look at the title. Read the title for me:*

*Ss: Young and creative.*

*T: What does the title want to say to us?*

*S2: People that are young and creative.*

*T: How can I call people that are young?*

*[...]*

*Ss: Kids.*

*T: Yes! Now another, after you grow a bit more you are a...*

*[...]*

*Ss: Teenager*

*T: Yes, teenager. So, students, we are going to see inventions that kids and teenagers in...*

*Ss: vented.*

Podemos observar no Excerto 1, que a professora procura identificar o conteúdo temático do texto: crianças e adolescentes que inventaram algo importante. A professora se empenha para construir significados junto aos seus alunos, que respondem à situação de sala de aula com o conhecimento advindo de suas realidades e do contexto pré-disposto na superfície do texto. Dessa forma, a professora mobilizou critérios das capacidades de ação da linguagem.

Outro aspecto que pode ser observado na mobilização das CA, refere-se ao contexto de produção do texto trabalhado com os alunos. Esse aspecto não é explorado durante a aula, provavelmente devido à falta de informações sobre autor, editor e ano de publicação do texto, por ser esse um texto didatizado, provavelmente compilado pelos autores do material didático a partir de diversas fontes. Ainda referente à análise das CA, ao analisar a aula gravada, notamos que não foi levantada uma discussão sobre qual seria o objetivo do texto lido e para quem ele é endereçado. Ao detectar esses pontos,

as pesquisadoras, e também professoras, refletiram sobre a importância de argumentar sobre esses aspectos com os estudantes para que eles obtenham uma melhor compreensão do texto. Neste caso, a falta da mobilização desse critério das CA, foi entendida como algo que deveria ter sido problematizado pela professora para chamar a atenção dos estudantes sobre a ausência das informações e diferenças entre textos didatizados e autênticos.

Evidenciamos no Excerto 2, a forma como a professora abordou a organização do texto em estudo, mobilizando critérios das CD. Apresentamos dois excertos de fala relacionados às capacidades discursivas, o primeiro ocorreu ainda no início da abordagem do texto e o segundo depois da leitura referente ao segundo parágrafo do texto:

Excerto 2:

*T: How many inventions do you think we are going to read in this text? Take a look at the text.*

*S2: Two*

*S3: Four*

*T: Why do you think there are four?*

*S4: Because of the lines, one, two, three...*

*T: Four lines, we see four lines separating them. What else is separating them?*

*Ss: The dates*

*T: And what date is that? It's a...*

*Ss: Year*

*T: It's a year.*

*[...]*

*T: Students, take a look at these years. Are they in crescent order or decrescent order?*

*Ss: Decrescent order*

*T: We are seeing a new one and older ones.*

*[...]*

*T: So we are going to see four inventions created by ...*

*Ss: Kids... teenagers.*

Dentre os critérios das CD presentes no Excerto 2, primeiramente observamos que a professora procurou auxiliar os alunos a reconhecer a estrutura composicional do texto e seu *layout*. Para isso, ela faz perguntas relacionadas a informações específicas sobre o texto: linhas (*"Four lines, we see four lines separating them. [...]"*) e datas: (*"Take a look at these years. Are they in crescent order or decrescent order?"*), chamando-lhes a atenção para os subtítulos do texto, constituídos pela ordem cronológica inversa das invenções, ou seja a leitura de anos 2018, 2013, 1905 e 1824, em inglês.

Em seguida, a *teacher* busca guiar os estudantes para a compreensão geral do texto, ao afirmar: *"We are going to see four inventions created by..."*. A confirmação sobre a compreensão geral do texto pelos estudantes é evidenciada na continuação do enunciado da professora que dizem: *"Kids... teenagers."*. Dessa forma, a professora auxilia os estudantes a entender a organização do texto e o seu conteúdo temático.

Passamos para o Excerto 3, também relacionado à mobilização das CD, ocorrido após a leitura do segundo parágrafo do texto:

Excerto 3:

*T: Before we read the next invention, take a look at this paragraph.. How many sentences does it have? Take a look.*

*S1: Eight*

*S2: Seven*

*T: Eight! There are 8 sentences. Did you remember we studied how many sentences can we consider a paragraph?*

*S3: Three*

*T: Yes! So there is a paragraph. Let's read about the next invention.*

Observa-se no Excerto 3, que alguns elementos que constituem as CD foram trabalhados pela professora para melhor entendimento do texto. São questionamentos relacionados à macroestrutura textual como em: "*How many sentences does it have?*", e retomadas de orientações sobre produção textual trabalhadas em aulas anteriores as aqui analisadas: "*Did you remember we studied how many sentences can we consider a paragraph?*", podem auxiliar os alunos a obter uma maior compreensão do parágrafo lido e realizar suposições sobre as informações que podem ser encontradas no decorrer da leitura.

No excerto 4 a seguir observamos a mobilização das CLD, gerado no início das aulas, durante a contextualização do conteúdo, em que a *teacher* busca resgatar o que os estudantes lembravam sobre *inventions*.

Excerto 4:

*T: So, students, tell me inventions that you know in English. Let's review some inventions we've studied:*

*Ss: ice cream / cell phone / airplane / computer / wheel / car - Tv*

*T: Most of the inventions you remembered are related to technology. Yes, or no?*

*Ss: Yes!!*

*T: There are inventions that are not technological, and I want to challenge you to think of inventions that are not related to technology.*

*Ss: bag / clothes / popsicle / pool / beds / books / glasses / shoes...*

*T: It 's enough. Great job students.*

Nesse excerto, podemos identificar alguns critérios das CLD, a saber: revisão do vocabulário sobre *inventions* como forma de introduzir a leitura do texto e desafio aos estudantes para pensar sobre invenções não tecnológicas.

Dessa forma, o vocabulário é explorado para auxiliar a compreensão das invenções por parte dos estudantes por meio da mobilização do critério 5, das CLD: “Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos” (Cristovão, Stutz, 2011, p. 22).

Elementos linguísticos que contribuem para a mobilização das CLD e que, também, se caracterizam como critério das CD, relacionam-se ao trabalho com as estruturas verbais no passado, de modo a caracterizar os segmentos de texto como segmentos de sequências narrativas. Por exemplo, lê-se no último parágrafo do texto: “*Louis Braille had an accident when he was three. The accident left him blind.*”. Esse critério não é acessado pela professor, mas poderia ter sido ao situar o tempo que ocorreu o começo da história do inventor.

Ademais, há nos outros parágrafos do texto, porém em menor proporção, segmentos de orações que evidenciam uma sequência argumentativa, como por exemplo no parágrafo 3: “*Air pollution is a big problem. Three million people die each year*”. Teria sido pertinente discutir com os estudantes em sala de aula esses e outros segmentos de texto que podem ser concebidos como elementos de uma sequência argumentativa, bem como chamar a atenção dos estudantes para outros argumentos presentes em outros parágrafos do texto. Como exemplo, trazemos uma oração contida no parágrafo 2: “*There was no electricity in her house*” à noite e “*1.1 million of people in the world who still have no elecctricity in their homes*”. Desse modo, esses segmentos de texto poderiam ser explorados mais amplamente, mobilizando concomitantemente também as CS ao explorar outras temáticas relacionadas aos contextos sociais, culturais, ambientais etc, subjacentes e /ou pertinentes ao texto lido. Nesse viés,

trazemos como exemplo a questão de estudantes de língua inglesa com limitações parcial ou total de visão inseridos em contextos de inclusão nas escolas brasileiras. Nesse sentido, o trabalho com a utilização das CS pode contribuir para o desenvolvimento do “letramento crítico” (Jordão; Fogaça, 2007, 2012) dos estudantes brasileiros de língua inglesa.

Ainda com relação às CS, apresentamos o Excerto 5, a seguir:

Excerto 5:

[...]

*T: What problem does her friend have?*

*S5: she don't has light in her house.*

*T: What's another name for light that the text used?*

*Ss: Electricity*

*T: Students, I know, for us is so normal to have electricity. Yes or no?*

*Ss: Yes*

*T: But students, it is not all the countries that have. It is not all the people in the world that have electricity in their homes.*

*S6: Teacher, in Africa have countries that don't have electricity.*

*T: In Africa there are countries that don't have electricity. What is the country her friend lives?*

*Ss: Philippines!*

A partir de uma invenção apresentada no texto, a professora instiga os estudantes a realizarem uma discussão sobre o acesso à energia elétrica. Eles observam que não são todas as pessoas do mundo que possuem energia elétrica em suas casas. A discussão sobre o assunto não perdura por muito tempo, e poderia ter sido melhor abordada, caso a professora questionasse sobre aspectos econômicos e sociais de algumas regiões do país e/ou do mundo,

cujos cidadãos não possuem acesso à energia elétrica em tempos atuais.

Por essa razão, entendemos que a mobilização das CS é realizada apenas parcialmente. Entre os critérios mobilizados, identificamos uma tentativa da professora ao relacionar os aspectos macro com a realidade dos estudantes, posicionando-se sobre relações texto-contexto (Cristovão, Stutz, 2011), como em: *"Students, I know, for us is so normal to have electricity. Yes or no?"*

Em suma, salientamos a importância do trabalho com a CS, no sentido de auxiliar a formação de leitores críticos, capazes de fazer interpretações profundas e ir além do texto.

## Considerações finais

O presente capítulo tratou de uma investigação sobre a prática pedagógica de uma professora de Língua Inglesa no trabalho com o texto, em um quarto ano de Ensino Fundamental de uma escola de rede privada do município de Francisco Beltrão, Paraná, inserida em um programa educacional bilíngue.

Para atingir os objetivos específicos da investigação, uma aula de leitura de texto em inglês foi áudio gravada, em seguida alguns excertos foram selecionados, transcritos e analisados tendo como categorias de análise as CL. A análise nos permite constatar que em sua prática, a professora procurou mobilizar critérios referentes às CA, CD, CLD e CS por meio de questionamentos aos estudantes sobre as invenções relatadas no texto. Ademais foram mobilizados com maior incidência os critérios que constituem as CD, ou seja; critérios referentes

à organização composicional do texto; e com menor incidência os critérios das CA, CLD e CS. Os critérios das CA dizem respeito ao assunto/temática, contextos físicos e sociosubjetivos de produção do texto (autor, data e local da produção e texto), de recepção do texto (a quem o texto é endereçado) e objetivo do texto. Concernente às CLD, elas foram apenas exploradas a nível de vocabulário. Já as CS, que referem-se aos diferentes contextos (social, histórico, cultural, ideológico) que subjazem os textos produzidos socialmente foram mobilizadas superficialmente na aula de leitura aqui analisada.

Nessa perspectiva, percebemos por meio das transcrições e análises que alguns segmentos do texto trabalhado poderiam ter sido melhor explorados, como uma reflexão criteriosa sobre o uso dos verbos no passado de modo a caracterizar os segmentos de texto como sequências narrativas e a presença de verbos no presente que caracterizam alguns segmentos de sequências argumentativas, possibilitando aos estudantes avanços na leitura de textos, passando do nível de entendimento do conteúdo temático para uma compreensão textual mais elaborada.

Outro aspecto que não foi discutido pela professora foi o objetivo do texto lido e para quem é produzido/dirigido. Acreditamos que a argumentação sobre essa circunstância impactaria em uma melhor compreensão do texto.

Ademais, a discussão iniciada sobre o acesso à energia elétrica no mundo, com a constatação de que não são todas as pessoas do mundo que possuem energia elétrica em suas residências poderia ter sido mais discutida, de modo a mobilizar as CS. Observamos aqui a possibilidade de relacionar a falta de energia elétrica em muitas

partes do mundo com a realidade confortável dos estudantes da escola investigada na questão de acesso à energia elétrica. Dessa forma, o debate desse tópico teria potencial de evoluir para reflexões mais profundas sobre aspectos econômicos, culturais e sociais que caracterizam contextos locais e/ou globais que não possuem energia elétrica em suas casas.

Além da constatação das capacidades de linguagem mobilizadas pela professora durante a aula ministrada, ao final desta sistematização dos dados analisados, podemos dizer que o procedimento de análise (gravação, transcrição e análise) provocou nas professoras/pesquisadoras um processo reflexivo sobre suas práticas pedagógicas, como as diferentes formas de abordar um texto, bem como mostrou-lhes a importância da exploração dos aspectos que compõem um texto para auxiliar a compreensão do texto pelos estudantes e também no processo de aprendizagem de língua inglesa, por meio da leitura. As professoras também perceberam que o trabalho do texto com análise das CL pode levar os alunos a olharem para além do texto, tornando-os mais conscientes e críticos sobre o que lêem, como lêem e que sentidos constroem dos textos lidos. E, principalmente, constatamos que as professoras de inglês e pesquisadoras podem obter melhores resultados sobre a atuação docente ao utilizar as CL como estratégias de leitura no processo de ensino e aprendizagem de compreensão textual.

## Referências:

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. [1999] **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um Interacionismo Sociodiscursivo. Trad. MACHADO, A.R.; CUNHA, P., 2ª ed., 2ª reimp. São Paulo: EDUC, 2009.

CORY-WRIGHT, Kate; HARMES, Sue. **Our World 4 Student's Book**. 2nd ed. Boston/MA: National Geographic Learning, 2019.

CRISTOVÃO, V L.L., STUTZ, Lidia. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto fran- cófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P.T.C. [et al.]. **Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro**. Campinas/SP: Pontes Editores, p. 17-40, 2011.

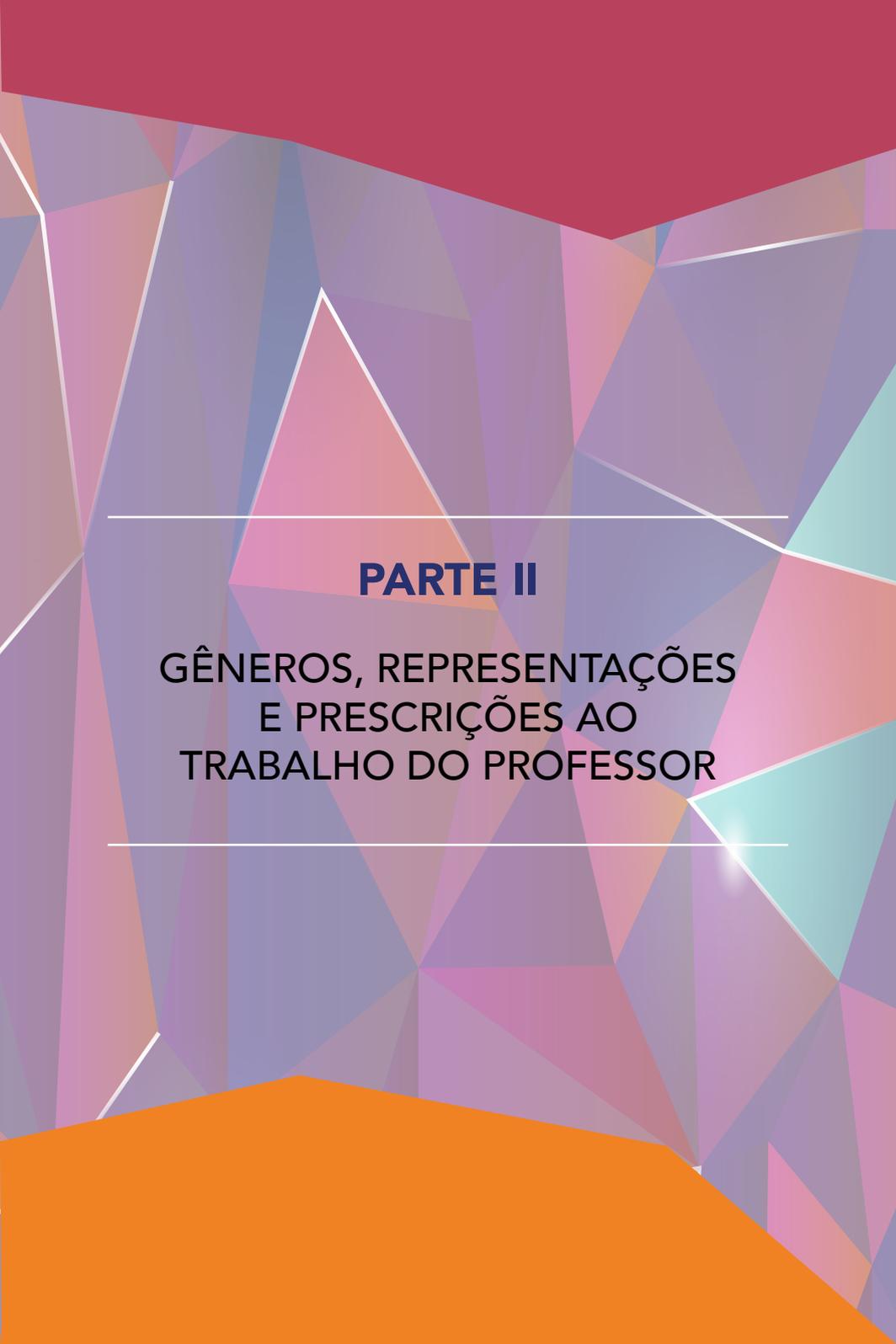
CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidade de linguagem. In: BUENO, L. et al. **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas/SP: Mercado das Letras, p. 357-383, 2013.

GODOY, Arilda, Schimdt. **Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfvhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: Janeiro 2023.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lucia Lopes. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso. 2006, vol. 6, n.º. 3, p. 547-573.







---

## **PARTE II**

# **GÊNEROS, REPRESENTAÇÕES E PRESCRIÇÕES AO TRABALHO DO PROFESSOR**

---

---

# CAPÍTULO 7

---

# REPRESENTAÇÃO DO PROFESSOR NO GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA JORNALÍSTICA

Daniella Barbosa Buttler

## Introdução

Neste capítulo, investigamos as (re-)configurações construídas sobre o trabalho do professor na crônica “Meus professores” (Walcyr Carrasco, 2001), publicada na Revista Veja São Paulo (doravante, RVSP), que é parte integrante da Revista Veja, sendo considerada um suplemento que não pode ser vendido separadamente<sup>1</sup>.

Nesse levantamento, identificamos formas linguístico-discursivas que permitem detectar essas re-configurações. A escolha desse suporte midiático justifica-se por termos, de um lado, a RVSP, voltada para o público em geral e veiculada na maior cidade brasileira. A decisão de nos atermos ao gênero crônica justifica-se pelo fato de ele ter como característica o tratamento de temas do cotidiano, de modo mais literário e subjetivo do que outros gêneros. O ano de 2001 justifica-se por este ser um período que nos aponta para uma

---

<sup>1</sup> Trata-se de resultados de uma pesquisa de doutorado defendida em 2009 na PUC-SP (Butler, 2009).

mudança de paradigma do docente, sobretudo, porque nesse início do século XXI ecoavam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), que tendo sido lançados na última década do século XX, orientaram uma profunda mudança na história da educação brasileira.

De modo geral, os procedimentos utilizados na pesquisa (Buttler, 2009) provêm, sobretudo, do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2003) e pelo grupo ALTER (Machado; Bronckart, 2009), além de conceitos de outros autores compatíveis com nosso quadro teórico para a interpretação dos textos, como de Amigues (2002), Saujat (2004), Faïta (2004) e Clot (2006) (ver capítulo 2 de Butler, 2009). Dentre esses procedimentos, tomamos como referência para a análise dos dados, o contexto sociointeracional de produção; o nível organizacional, mais especificamente, o plano global e os tipos de discursos; o nível enunciativo, centrando nas vozes e modalizações; e, finalmente, o nível semântico.

## **Contexto de produção do texto analisado**

É possível que a crônica aqui analisada “Meus professores” se enquadre no perfil de “textos pautados”, e que essa “encomenda” tenha se dado, provavelmente, ao longo de 2001, posto que sua veiculação foi planejada para o início do mês de outubro e ele foi veiculado em 03/10/2001. A data nos remete ao mês em que se comemora o dia dos professores e também ao final do ano, época em que os pais procuram escolas em que possam matricular seus filhos. Ao que parece, essa edição da revista *Veja* foi dirigida por “fatores externos” ao autor; mais especificamente, pela escolha da editoria da revista, de modo a enfatizar oferta de ambientes escolares privados na cidade de São Paulo.

Não é certamente por outro motivo ou casualidade que a chamada de Capa da RVSP na edição de 03 de outubro tenha apresentado como manchete: “As 50 melhores escolas da cidade”. Internamente, na seção “Carta ao leitor”, lê-se um texto sobre as melhores escolas particulares do Ensino Fundamental e Médio de São Paulo, que fornece o perfil da instituição vencedora no ranking das escolas paulistanas. A edição é permeada por informações como valor da anuidade, exigências para o ingresso, estrutura de transporte da escola, existência de escolas bilíngues, quadro de professores, disciplinas, prática de esportes, segurança e equipamentos. A variedade de informações está distribuída em textos de diferentes gêneros, que vão de artigos a reportagens, passando pela propaganda e pelos textos meramente informativos. A capa da edição é a seguinte:

**Imagem 1:** Capa da RVSP – Ano 34 – Número 39



Fonte: Buttler (2009).

Observa-se, nesta capa, uma estratégia de persuasão comum nos anúncios publicitários. É compreensível que uma revista precise de apoio comercial, todavia, a capa é a primeira impressão tanto para o assinante como para o leitor da banca de jornal, pois a partir dela, é possível ter a ideia do todo sem ler seu conteúdo, e essa capa parece mais com um anúncio do que com um painel das principais matérias da revista.

A metonímia apresentada na capa da revista, por meio da imagem de lápis e borracha, nos mostra apenas uma pequena parte do todo emaranhado que é a educação. A ideia de que se faz de escola apenas com lápis e borracha parece ser ainda plausível; entretanto, tal figura é diferente e incoerente com o que há no interior da revista, já que esta apresenta anúncios de escolas que oferecem bem mais do que esses básicos materiais.

A leitura da capa não deixará de dar a impressão de uma possível repercussão negativa, haja vista uma tendência, de certo modo, apelativa na edição; tendência que, a propósito, bem pode ter influenciado escolas 'mal classificadas' a se sentirem prejudicadas. É possível imaginar que essa edição tenha causado diversas reações, tanto dos pais interessados em matricular seus filhos, quanto das escolas "mal-classificadas".

A RVSP anteriormente apresentada é a que circulou junto à edição da Revista Veja, cuja capa reproduzimos a seguir:

**Imagem 2:** Capa da Revista Veja – Edição 1 720



Fonte: Buttler (2009).

Na capa principal da Revista Veja, temos o anúncio do novo milênio que começava sob medos e esperanças e a data de 03/10/2001, lembrando que a derrubada das torres gêmeas do World Trade Center completava quase um mês. A bandeira dos Estados Unidos sendo queimada e a manchete “O vírus anti-EUA – A demagogia que transformou a vítima em culpada” remete o leitor ao apoio prestado pela revista ao país americano e à sua contestação às posições contrárias. A revista, na ocasião, passava a imagem do país americano como uma vítima inocente de um ataque covarde, feito por pessoas alucinadas.

No cerne de tamanha barbárie e de ataques terroristas, no Brasil, estava em curso o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e a

Conferência “Todos pela educação” acabava de acontecer na África, no Senegal. Tratava-se de uma aliança dos esforços da sociedade civil, da iniciativa privada e de gestores públicos; representantes de diversos setores reuniam-se com o propósito de efetivar o direito de todas as crianças e jovens à Educação Básica Pública de qualidade até 2022, bicentenário da Independência do Brasil. Elaborava-se, portanto, o plano de metas de compromisso “Todos pela Educação”, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Finalizada a apresentação de algumas das características do contexto de produção do texto a ser analisado e de seu suporte, passamos aos resultados da análise do nível organizacional.

## **Nível organizacional: plano global e tipos de discursos**

Na primeira parte da crônica “Meus Professores”, como se pode observar abaixo (para uma melhor leitura, o texto em word está no Anexo), o enunciador marca ações de três professores, de diferentes áreas do conhecimento e com as respectivas reações de pais/mães e alunos: a primeira professora (dona Telma) chocou as famílias com uma abordagem científica sobre a evolução das espécies; outra professora (dona Nilce) provocou interesse no autor da crônica, quando criança, por meio da leitura; e o 3º professor (Prof. Isaac) exigente e rigoroso, conseguiu que o autor ganhasse uma medalha em campeonato esportivo, apesar de seu desinteresse por atividades físicas. Essa primeira parte do texto é resumida com um comentário do autor: “Os professores exigiam. Nós tentávamos chegar lá”.

### Imagem 3: Crônica "Meus professores", de Walcy Carrasco (2001).

WALCYR CARRASCO

## Meus professores

Como escrever sobre um pingo d'água e depois dar uma bela cambalhota

**D**ona Telma fez barulho. Na aula de ciências, falou a teoria da evolução das espécies. Aterrorizou as mães da cidade do interior onde eu morava.

— Ela disse que o homem veio do macaco!

Um grupo organizou até manifestação em frente à escola. Queria expulsar dona Telma. A direção resistiu. O barulho aguçou minha curiosidade. Parentesco entre homem e macaco? Corri atrás das teorias de Darwin por um bom tempo. O susto aumentou na primeira avaliação. A pergunta inicial não se referia a nada do que fora ensinado.

— A senhora nunca deu essa matéria! — revoltou-se um aluno.

Protestos. Barulhão.

— É um exercício para pensar. Não tem resposta. Cada um deve encontrar a sua.

Um exagero de provas entregues em branco! Reclamações no pátio. Que história era essa de... pensar?

Minha professora de português carregava pilhas de livros, de classe em classe. Era sua biblioteca ambulante. Aconselhava: — Leia este aqui, é bonito.

Através de dona Nilce, conheci as aventuras de Marco Polo. Era rigoroso. Principalmente nas redações, em que as notas baixas eram comuns.

— Hoje o tema é uma gota de chuva caindo do telhado.

Sufoco geral. Que dizer?

— Usem a imaginação.

Gota de chuva? Davo branco. Aos poucos, as imagens surgiam. Bem, ela podia cair no chapéu de um homem. Ou no rabo de um cachorro. Melhor ainda, na nuca de alguém e deslizar por dentro da camisa. Geladinha! Muito poi reclamava:

— Meu filho pode repetir por causa de um pingo de chuva?

O professor Isaac tentava ansiosamente nos transformar

em atletas. Éramos obrigados a saltar, dar uma cambalhota em um aparelho e cair de pé sobre um colchonete. Pa-recíamos sapos tentando achar o equilíbrio! Ao acordar, eu fazia de tudo para faltar à aula de ginástica.

— Hoje não!

— Vai, senão perde o ano — forçava minha mãe.

Realmente. Um certo número de faltas era suficiente para repetir. O professor disfarçava. No último mês, o aviso:

— Desta vez eu fui bonzinho. Quem faltou demais, no ano que vem, vai ver!

Surpresa para quem hoje me vê tão rídicolo! A ele devo a única medalha que ganhei na vida. Em um campeonato de basquete. Confesso: na entrega, houve um murmúrio geral. Várias vezes ouviram-se as palavras "injustiça" e "logo ele!"

Os professores exigiam. Nós tentávamos chegar lá.

Há poucos anos, minha prima foi demitida de um famoso colégio particular por ser considerada uma professora muito exigente.

— Houve reclamação dos pais — explicou o diretor.

Descobriu ter sido objeto de uma constante avaliação. Não em relação à qualidade de ensino,

mas quanto à popularidade. Recentemente, um amigo professor, me revelou:

— Professor considerado chato não fica em certas escolas. Muitas vezes, ele é visto como uma espécie de empregado do aluno. Certos pais ficam do lado dos filhos.

— Olha que eu reclamo para o meu pai! E você é demitido!

Como resultado, há quem se forme mal sabendo escrever o nome.

Desafios são árduos, mas sem eles as novas gerações nunca vão imaginar um pingo d'água no telhado, dar uma cambalhota ou tentar entender a evolução das espécies. Como eu fiz, e garanto: valeu a pena!



Fonte: Buttler (2009).

Na segunda parte do texto, o enunciador relata as dificuldades enfrentadas por professores na atualidade: uma prima, que foi demitida por ter sido muito exigente; um amigo, que observou que professor não pode

ser “chato”. Para terminar a crônica, o enunciador traz uma conclusão em que explicita sua opinião: apresenta a consequência social “há quem se forme mal, não sabendo nem escrever o nome”, compactuando com uma voz social que, nostalgicamente, lastima a perda do poder do professor em conduzir o processo de ensino-aprendizagem, cedendo espaço de decisão não só para o aluno como, também, para os pais, especialmente no que tange às escolas da rede particular.

Os segmentos em relato interativo são múltiplos e se observa, no texto, que há a predominância do pretérito perfeito e do imperfeito, formas verbais típicas nesse tipo de discurso.

Dona Telma fez barulho. Na aula de ciências, falou da teoria da evolução das espécies. Aterrorizou as mães da cidade do interior onde eu morava.

Quando essas interações são apresentadas na forma do discurso direto, um mundo discursivo, ao mesmo tempo distinto e dependente do mundo da narração é criado. São formas dialogadas, marcadas, no texto escrito, pela presença de travessões ou de aspas. São trechos de discurso interativo, que se caracteriza pelo caráter conjunto-implicado no mundo discursivo criado. Nesse tipo de discurso, são frequentes frases interrogativas e imperativas; e os tempos verbais predominantes são o presente e o futuro perifrástico. A seguir, detalhes do texto em questão:

- a) Presença de organizadores temporais remetendo ao momento da interação: “– Hoje o tema é uma gota de chuva caindo do telhado.”
- b) Presença de frase interrogativa: “– Meu filho pode repetir por causa de um pingão de chuva?”

- c) Presença de frase imperativa: “– Leia este aqui, é bonito.”

O próprio título da crônica de Walcyr Carrasco, “Meus professores”, aponta, de imediato, para o fato de o enunciador escolher, como campo motivador, suas memórias de seus vários professores e, portanto, um discurso de relato interativo. Nele, se destaca o dêitico “Meus”, uma importante e reveladora marca linguística, cuja referência é o “outro” (no caso, “os outros”: “os meus [dele, autor] professores”) e a matéria narrativa, cuja referência é o próprio enunciador.

Encerrando esta seção, verificamos que este texto, tal como o conjunto de crônicas da RVSP, apresenta, predominantemente, tipos de discurso implicado, como o relato interativo e o discurso interativo. A emergência dos tipos de discurso descritos anteriormente está ligada, assim, à situação de produção.

O relato interativo, no eixo do narrar, implica a interação social do enunciador com o destinatário, o professor leitor, e traz uma situação com um caráter nostálgico, havendo marcas do enunciador e do destinatário, personagens e acontecimentos, o uso do pretérito imperfeito, marcando um distanciamento entre o momento do fato relatado e o momento da enunciação.

Na próxima seção, efetuamos a análise do nível enunciativo, discutindo as ocorrências das vozes e das modalizações.

## **Nível enunciativo: vozes e modalizações**

Nesta seção, apresentamos e discutimos as diferentes instâncias enunciativas: a voz do enunciador, a voz de personagem e a voz social. Tais instâncias,

na crônica “Meus Professores”, enunciam tempos diferentes do mesmo espaço escolar: são vozes do passado e vozes do presente.

Iniciando pela análise da (re-)configuração do trabalho docente do passado, as vozes de personagens explícitas se subdividem em voz do professor, voz do aluno, voz dos pais e voz do diretor, que surgem por meio de diferentes mecanismos de inserção, tais como aspas, o discurso direto e o discurso indireto; já as vozes implícitas requerem maior esforço de interpretação, sendo reconhecidas por meio do discurso indireto livre e pelo uso de elementos que indicam negação. Nesta etapa da análise, são analisados os posicionamentos enunciativos, com base nas categorias de Bronckart (2003).

No que diz respeito à heterogeneidade mostrada, a primeira observação é que temos, no passado, as vozes dos familiares dos alunos, apresentadas em forma de discurso direto e inseridas no texto pelo travessão e pelos verbos de dizer:

–Vai, senão perde o ano – forçava minha mãe. Muito pai reclamava:

–Meu filho pode repetir por causa de um pingo de chuva?

Em tais enunciados, a partir do discurso direto, é possível “ouvir” a voz de familiares; de uns que aceitavam a regra imposta pela escola quanto à importância da assiduidade: Vai, senão perde o ano; e de outros que procuravam discutir as normas: Muito pai reclamava. Em relação aos verbos que introduzem tais vozes, percebe-se que a mãe, como enunciativa, apoia o professor, a ponto de obrigar, forçar seu filho a ir à escola. Diferentemente, o verbo reclamava, tendo como enunciador um pai, indica oposição à fala da professora.

Encontra-se, também, uma voz social a partir de marcas de discurso direto sem enunciador definido: “– Ela disse que o homem veio do macaco!” Temos, nesse caso, uma voz social, que pelo contexto poderia ser de pais ou de alunos, inserindo uma outra voz a partir do discurso indireto (*Ela disse que [...]*), revelando a voz da professora. Observe-se que há, nessa voz, uma enunciação carregada de surpresa, indignação. O ponto de exclamação revela que se trata de uma reclamação, mas não se sabe se é do aluno ou se é da mãe; podendo-se, apenas, inferir que é uma voz contrária à voz da professora.

Além das vozes dos familiares e da voz social, temos a voz de professores em discurso direto, com o uso de travessão, mas sem verbos introdutórios, como vemos a seguir:

- É um exercício para pensar. Não tem resposta. Cada um deve encontrar a sua.
- Hoje o tema é uma gota de chuva caindo do telhado.
- Usem a imaginação.

Acredito que sejam vozes de professores, já que se trata de um agir linguageiro comum no *métier* pedagógico. Um desses possíveis professores pode ser a professora de ciências: “– É um exercício para pensar. Não tem resposta. Cada um deve encontrar a sua” que prescreve uma ação para os alunos. São os alunos que devem pensar e encontrar a solução por si sós. Além disso, podemos encontrar em “para pensar” a finalidade que está no plano da intencionalidade do agir da professora. Nesse caso, trata-se do efeito que se espera com o agir dela. E o “exercício” é o instrumento material que a professora usou para conseguir que os alunos pensassem.

Outro discurso inserido é o da professora de português, cuja voz e ação sempre aparecem na sala de aula.

Desta feita, anuncia-se uma proposta de produção escrita: “– Hoje o tema é uma gota de chuva caindo do telhado”.

Em “– Usem a imaginação”, do exemplo citado anteriormente, há a reprodução de uma voz social de que ensinar redação é apenas dar um tema, muitas vezes esdrúxulo como “Minhas férias”, “Uma viagem”, “Um dia no campo”, “Um dia chuvoso”, e proporcionar espaço e tempo para o aluno escrever, soltar sua imaginação, valorizando, assim, sua criatividade. Pode-se dizer que essa voz social, com predomínio da voz da pedagogia, ecoa um agir prescrito da época, pois os professores deviam pedir para os alunos usarem a imaginação, parecendo (re-)configurar que só esta (a imaginação) era importante na produção de textos.

Observamos, também, no texto em análise, que várias vozes interiores contrariam a voz da professora, como se interpretassem as vozes do outro sobre si mesmos. Tal discurso interior pressupõe um ouvinte virtual com o qual ele dialoga, como:

Parentesco entre homem e macaco? [...] Que história era essa de pensar? [...]

Sufoco geral. Que dizer? [...]

Gota de chuva?

O fato de serem perguntas retóricas, sem verbos de inserção e sem travessão ou aspas, mostra que se trata de marcas de discurso interior, já que não há expectativa de resposta do interlocutor, leitor da revista. Tais perguntas parecem refletir vozes dos alunos que não concordam com os enunciados dos docentes. Trata-se, pois, de uma voz interior, questionadora e conflituosa, que é despertada pelo discurso do professor, entrando em relação com outros discursos que se deixavam ouvir

na época, como, por exemplo, o discurso de Darwin sobre a origem da vida: “Parentesco entre homem e macaco?”.

Por sua vez, no registro “Quem faltou demais, no ano que vem, vai ver!”, temos a voz do professor de Educação Física, que faz uma ameaça por meio do sintagma verbal “vai ver”. A expressão “vai ver”, segundo Luckesi (2001), provém da sentença “Estudem, porque senão vocês [alunos] vão ver”, que está no livro *Didática Magna* de Comenius, escrito em 1632, na língua Tcheca, e em 1653 traduzida para o Latim. Trata-se, assim, de uma referência a esse modelo de professor ameaçador, uma repetição muito usada e proferida até hoje no discurso pedagógico. O professor de antigamente tinha o poder nas mãos, revelado pela expressão “[...] vai ver [.]”. Essa ameaça faz parte da ação prescrita para o professor, não exatamente extraída de um manual, mas dos modos de agir dos coletivos de trabalho. Há uma (re-)configuração clara de que o professor daquela época tinha o poder de ameaçar e de intimidar seus alunos. E para o agir do professor Isaac, que ameaçava, havia uma reação da família: “– Vai, senão perde o ano. – Forçava minha mãe”: nesse caso, a voz da mãe se mostra aliada à do professor.

No que diz respeito aos alunos, percebemos nitidamente a voz deles nas palavras com aspas, a seguir, e no enunciado em discurso direto: “Várias vezes ouviram-se as palavras ‘injustiça’ e ‘logo ele!’”; “– Hoje não!”. No primeiro caso, as aspas indicam a voz do outro, nesse caso, de alunos que se revelam “rebeldes” em relação ao agir do professor, assim como no enunciado “Hoje não!”. Já no enunciado “Ao acordar, eu fazia de tudo para faltar à aula de ginástica”, identifica-se a voz do aluno que se mostra contrário à obrigatoriedade da assiduidade.

A seguir, temos um outro exemplo em que se reconhece a voz do aluno: “– A senhora nunca deu essa matéria! – revoltou-se um aluno”. Nesse exemplo, nota-se um enunciado polido do aluno do passado que se dirigia ao professor por Senhor(a), mesmo quando lhe faz uma apreciação negativa. Pelo uso do advérbio de negação “nunca”, acompanhado do verbo “revoltar-se”, pode-se inferir que o aluno espera que o professor “dê a matéria”. O verbo “dar” aqui é empregado no mesmo sentido de “dar aula”. Ou seja, o verbo “dar” carrega uma carga semântica de ação de ensinar. Temos, assim, a (re-)configuração do que se entende por ensinar, que demonstra ao longo do tempo algo como convencional e estático, pois usamos até hoje essa expressão, que já faz parte do léxico do português brasileiro, já está cristalizada na língua há muito tempo, assim como as antigas expressões “passar o ponto”, “cobrar a matéria”. Trata-se de uma (re-)configuração de professor, que Freire (1987) chamou de bancário, transmissivo. Deve-se destacar que, nessa (re-)configuração de professor, ele é ator, pois era ele quem decidia se ia – ou não – “dar a matéria”.

Assim, conforme os elementos constitutivos do esquema que representa o trabalho docente (Machado; Bronckart, 2009), revela-se um “outro”, que é o interactante principal do professor: o aluno. Sua inserção no plano narrativo é marcada pelo verbo “revoltou-se”, uma ação de indignação. Há, pois, uma (re-)configuração de aluno, que demonstra oposição à fala da professora, como que cobrando dela a matéria que ela precisa “dar”. Tal voz revela que em épocas passadas os alunos também se revoltavam contra

os professores. Para aquele aluno, antes de fazer uma avaliação, o professor precisaria ter “dado a matéria”. Cabe aqui lembrar que o verbo “dar” pode nos remeter ao sentido de “colocar-se à disposição”.

Em síntese, portanto, no que se refere à voz do passado, na crônica “Meus professores”, encontramos a voz de familiares – o que mostra que os pais também se colocavam, também cobravam, ainda que de diferentes maneiras: uns apoiavam o professor (Vai, senão perde o ano) e outros recriminavam (Meu filho pode repetir por causa de um pingo de chuva?), a voz do professor, com e sem verbos introdutórios, implicando uma ação dos alunos (Usem a imaginação); a voz interior do enunciador, evidenciando que o aluno pensava, tinha choques com ele mesmo, sendo quase uma voz conflituosa (Gota de chuva?); e a voz dos alunos, às vezes entre aspas (“Logo ele!”).

A seguir, passo a discutir outras vozes postas em cena na crônica “Meus professores”, as vozes que se pode considerar como sendo “do presente”, claramente expostas no trecho abaixo:

Há poucos anos, minha prima foi demitida de um famoso colégio particular por ser considerada uma professora muito exigente.

– Houve reclamação dos pais – explicou o diretor.

Descobriu ter sido objeto de uma constante avaliação. Não em relação à qualidade de ensino, mas quanto à popularidade. Recentemente, um amigo, professor, me revelou:

– Professor considerado chato não fica em certas escolas. [ ] Muitas vezes,

ele é visto como uma espécie de empregado do aluno. Certos pais ficam do lado dos filhos.

– Olha que eu reclamo para o meu pai! E você é demitido!

A voz do diretor enunciada em “– Houve reclamação dos pais” revela uma (re-)configuração de pais que interferem no funcionamento da escola no período em que a crônica foi escrita e nos dias atuais, diferentemente do que ocorria num passado mais distante. No relato referente ao tempo em que o enunciador frequentava a escola, “A direção resistiu”, quando “Um grupo [de pais] organizou até manifestação em frente à escola. Queria expulsar dona Telma”. Tal recordação mostra que a direção não foi convencida pelas famílias e que aquela tinha autonomia para administrar a sua escola.

Já no enunciado de um personagem que representa um amigo do narrador, na atualidade, “– Professor considerado chato não fica em certas escolas”, a voz que se faz ouvir é a de que o professor deve ser popular entre os alunos. Professor chato certamente é aquele que não é engraçado; é profissional e exigente e, por esse motivo, não mantém seu emprego.

Ainda na crônica “Meus professores”, identifica-se uma voz do aluno do presente: “– Olha que eu reclamo para o meu pai! E você é demitido!”. Observe-se que este aluno usa o pronome de tratamento “você” ao se referir ao docente: “E você é demitido”, o que não revela polidez, como na voz do aluno de um passado mais distante. Tem-se, então, uma mudança de hierarquia, já que é o pai do aluno que demite, bem como de respeito e de valores, revelada pelos diferentes usos dos pronomes de tratamento. Além disso, ressoa, na voz do aluno, uma ameaça explícita ao professor.

Outra voz importante para abordar é a do autor da crônica “Meus professores”: “Desafios são árduos, mas sem eles as novas gerações nunca vão imaginar um pingo d’água no telhado [. ]”. Ao se referir ao aluno

da atualidade, o enunciador se utiliza da expressão “as novas gerações” e a completa por meio de uma negação expressa pelo advérbio “Nunca”, que indica que, no seu ponto de vista, os alunos da atualidade não são capazes de produzir uma redação, como faziam “os alunos de antigamente”. A cultura social da escola e dos alunos atuais reforça a perspectiva negativa expressa na crônica.

Em “Os desafios são árduos”, percebe-se, claramente, uma avaliação negativa do cronista em relação a um tipo de escola e, de certa forma, à cultura escolar fundamentada em valores antagônicos àqueles que regiam a relação educacional e o ambiente escolar mais ajustado da escola do passado. Os desafios perpassam o mundo escolar, as dificuldades relativas à ocupação dos professores e às exigências do ambiente escolar podem ser árduas, mas nem sempre serão intransponíveis. O problema maior que ilustra o universo da crônica parece estar no tipo de escola que a cultura social da atualidade produziu. Mas isso não significa dizer que os professores desses “alunos da atualidade” não tragam na bagagem inicial da vida profissional perspectivas otimistas quanto ao trabalho docente.

Na próxima seção, realizamos a análise do nível semântico, na qual discutiremos os protagonistas colocados em cena e as figuras interpretativas do agir atribuídas a esses protagonistas.

## **Nível semântico**

No que diz respeito ao nível semântico, o objetivo é detectar o que é tematizado sobre o professor, sobretudo sobre seu agir, seus instrumentos, sua relação com os alunos, com os pais, com a direção, bem como

suas capacidades físicas e psíquicas. Para analisar as (re-)configurações sobre o agir, no texto “Meus professores”, partimos dos critérios usados por Barricelli (2007), Mazzillo (2006), Bueno (2007). Procuramos desenvolver a identificação dos actantes envolvidos nas diferentes formas de agir representadas por meio de verbos, sempre levando em conta as marcas temporais recorrentes no texto: passado e presente.

Conforme apresentado no item anterior, a crônica trata de duas épocas distintas e seus respectivos actantes. O professor do passado age sobre os alunos com uma mistura de modos de agir como o agir languageiro, agir físico, agir pluridimensional que, neste trabalho, são relacionados com os elementos do agir. Quando o professor do passado distante age sobre os pais, geralmente se trata de um agir não prescrito que cria um efeito emocional no interlocutor. Quanto ao professor do presente em que a crônica foi escrita, percebe-se o impedimento do agir do professor. Como encontramos muitos verbos de ligação, optamos por analisar também adjetivos. As várias ocorrências de verbos na voz passiva nos levaram a ver o sujeito professor como objeto do agir do outro.

Apresentamos, a seguir, alguns exemplos sobre o professor do passado distante, centrando-me na questão dos actantes colocados em cena, com seus respectivos papéis, e das figuras de seu agir. Observemos, então, o docente do passado revelado no exemplo abaixo:

Dona Telma fez barulho. Na aula de ciências, falou da teoria da evolução das espécies. Aterrorizou as mães da cidade do interior onde eu morava.

Os sintagmas verbais “fez barulho”, “aterrorizou” indicam ações da professora Telma. A locução “fez barulho”,

com sentido metafórico, indica que a professora era ousada e causou polêmica, tumulto. A professora age, pois, sobre outros actantes (a comunidade) e não só sobre os alunos, o que aumenta sua responsabilidade ao desenvolver um determinado agir linguageiro em sala de aula.

Há, no enunciado “Aterrorizou as mães da cidade do interior onde eu morava”, dois protagonistas: mães e professora, sendo que a professora mantém uma função agentiva enquanto as mães têm uma função receptiva da ação. Quanto ao agir, “aterrorizou” é um verbo que está também no sentido metafórico e que indica um agir não prescrito que cria um efeito emocional no interlocutor. Vê-se, aqui, nitidamente que o professor não trabalha só com o aluno; ele trabalha com os outros que envolvem o aluno, e, sendo assim, pode provocar reações contrárias a seu objetivo, produzindo um reflexo nas suas ações. Entretanto, o professor daquela época é mostrado recebendo apoio da direção, fazendo os alunos refletirem e buscarem conhecimento. O agir do professor provoca conflito e, exatamente por ocasionar esse choque, leva ao desenvolvimento tanto do aluno quanto do próprio professor. Temos, assim, uma dupla consequência em relação a esse agir: 1) aluno revoltou-se; mas 2) aluno pensa, reflete, corre atrás da teoria de Darwin.

O agir linguageiro é recorrente nos enunciados acima citados, especialmente o verbo “falou”, como em “falou da teoria da evolução das espécies”. Neste enunciado, pode-se considerar que tal agir verbal é também um agir prescrito, já que se espera que o professor de ciências fale sobre isso. O que não estava prescrito é que essa ação verbal da professora pudesse causar “barulho” e “terror” na comunidade.

Após essa etapa, encontram-se os verbos de agir físico do professor:

Minha professora de português carregava pilhas de livros, de classe em classe. Era sua biblioteca ambulante. Aconselhava:

– Leia este aqui, é bonito.

Em “carregava” temos uma ação física, mostrando capacidade, uma conduta não verbal. Há enunciados que, além de servirem como apontamentos de agir linguageiro, trazem a presença de recursos, de um instrumento físico, um livro, por exemplo (“Leia este aqui [livro], é bonito”) e instrumento simbólico (“Usem a imaginação”). Embora sejam enunciados proferidos pelas professoras, é o aluno que deve pensar, que deve saber a resposta, que deve ler o livro, que deve usar a imaginação. Nas recomendações, pode-se ver o esforço do professor em colocar o aluno no papel de ator e de ações que, se efetuadas, levariam ao desenvolvimento. Nota-se, ainda, que o trabalho do professor não é só psicológico, mental, é também físico.

O professor busca se apropriar dos artefatos, transformando-os em instrumentos para seu agir, quando lhe parecem úteis como, por exemplo, a “biblioteca ambulante”. Essa é a (re-)configuração de uma biblioteca escolar da época retratada, um recurso de trabalho, que era desenvolvido pelo próprio professor, portanto, uma função a mais para ele como ator. Nesse fragmento, quando a professora leva os livros para a sala de aula, percebe-se que o professor faz escolhas a todo momento: ele recria prescrições, busca harmonizar as diferentes prescrições e restrições, organiza e conduz o trabalho de seus alunos.

No enunciado que dá continuidade ao trabalho da professora “Era rigorosa. Principalmente nas redações,

em que as notas baixas eram comuns”, temos como actante, a professora Dona Nilce, a quem se atribui a qualidade de rigorosa. Porém, a professora causa um efeito e uma reação negativa nos pais, levando muitos a reclamar: “– Meu filho pode repetir por causa de um pingo de chuva?”.

A locução verbal, a seguir, “tentava nos transformar” mostra a intencionalidade do professor. Porém, quem vai sofrer a ação de ser transformado são os alunos, como podemos constatar no exemplo:

O professor Isaac tentava arduamente nos transformar em atletas. Éramos obrigados a saltar, dar uma cambalhota em um aparelho e cair de pé sobre um colchonete. Parecíamos sapos tentando achar o equilíbrio! Ao acordar, eu fazia de tudo para faltar à aula de ginástica.

O alcance semântico de “tentava” indica-nos, claramente, a “intenção do professor” e o pronome objeto “nos” propõe, evidentemente, que quem deveria sofrer a ação é o aluno. É em “nos” que está cristalizada a ação demandada pelo verbo, ou seja, a realização plena do “ser transformado”. Tem-se, pois, o professor como “ator”, ativo, que utiliza de recursos que, nesse caso, são o aparelho e o colchonete; quanto ao “aluno”, pode ser caracterizado como agente, já que é ele [o aluno] que sofre a ação: “Éramos obrigados a saltar, dar uma cambalhota em um aparelho e cair de pé sobre um colchonete...”

Em “O professor disfarçava”, o verbo “disfarçar” mostra um agir mental com função semântica agentiva.

Realmente. Um certo número de faltas era suficiente para repetir. O professor disfarçava. No último mês, o aviso: – Desta vez eu fui bonzinho. Quem faltou demais, no ano que vem, vai ver!

Dessa forma, temos, pois, uma (re-)configuração do professor ator. Quem “disfarça” está alterando sua postura para não ser reconhecido e faz isso com intenção e motivo. Nota-se que o professor faz escolhas a todo o momento: ele organiza e prescreve o trabalho de seus alunos, e tal atitude reorganiza constantemente o meio diante de cada situação não prevista. De acordo com Machado (2007, p. 91), o trabalho do professor é:

Uma atividade situada, que sofre influência do contexto mais imediato e do mais amplo; é pessoal e sempre única, que engaja o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional, etc.

Trata-se de um agir não prescrito e pluridimensional, já que envolve agir físico e mental. O agir do professor de Educação Física revela uma (re-)configuração de um professor que burla as regras porque sofre a influência da ausência dos alunos. Tirar a falta de aluno para ele não repetir é um agir não prescrito.

No enunciado “Os professores exigiam. Nós tentávamos chegar lá”, além de se reconhecer um agir sobre o aluno, e um professor sujeito ator, diferente do período em que a crônica foi escrita, que, segundo o narrador, devia “evitar ser rigoroso”, especialmente no que tange a valores sociais e culturais, há um traço a sugerir que “jovens alunos do período em que a crônica foi escrita” encontravam-se em posição antagônica aos “alunos do passado distante”, particularmente no que se refere às expectativas e à conduta frente aos desafios da vida: parece que os alunos do período em que a crônica foi escrita não “tentavam chegar lá”.

As (re-)configurações dos professores presentes neste texto revelam certo saudosismo, uma vez que o trabalho docente do passado distante é visto de forma bastante

positiva em comparação com o trabalho docente do presente em que a crônica foi escrita. O saudosismo do professor do passado distante é tamanho que o enunciador não menciona castigos físicos e psíquicos (Chapéu de burro, sentar no milho, “reguada” nas mãos, etc.), que eram aplicados aos alunos nas escolas em meados do século XX. Nesse período, havia também muitos choques entre os actantes; todavia, esses conflitos não geravam grandes problemas, nem sequer chegavam a ser finalizados. São os modos de agir que produziam efeito negativo no aluno (revoltou-se) e no pai (queria expulsar Dona Telma), mas não geravam problemas do externo para interferir no trabalho docente. Para Bronckart, o indivíduo é, geralmente, autor e agente ao mesmo tempo (Bronckart, 2008); todavia, as reivindicações dos pais e alunos não atingiam o trabalho do professor, o docente conseguia atuar.

O saudosismo é encontrado também na imagem que acompanha a crônica, na qual se vê um estudante representado por uma criança loira, cuja carteira ainda é de madeira nobre, com base de ferro, uma raridade. A lancheira escolar é também de um designer retrô, de plástico, anos 1960/1970.

**Imagem 4:** Da crônica “Meus professores”  
(Carrasco, 2001)



Fonte: Buttler (2009).

A imagem está no plano de um passado distante e se coaduna com o texto até aqui analisado que nos mostrou um aluno e um docente da década de 1950.

A expressão “Há poucos anos foi demitida de um colégio particular...” funciona como um dêitico temporal que marca uma ruptura, um corte que nos remete ao passado e, de certa forma, para o tempo presente do receptor e para o tempo no qual o leitor se encontra.

Assim, além do professor do passado, o texto, como lugar de enunciação, traz uma (re-)configuração sobre o docente atual, reforçando que o que deu certo ficou só no passado. Nesse dêitico temporal (“Há poucos anos...”), embora não seja tão atual em relação à data em que a crônica foi veiculada (03 de outubro de 2001), há uma alusão a um professor do século XXI.

Como no exemplo, o narrador cita o fato ocorrido, num colégio particular, com uma determinada professora que foi demitida por apresentar um comportamento exigente. Nota-se que o enunciador não nomeia os professores do século XXI: os relatos referem-se, sempre, a alguém próximo do autor, o que dá um efeito de credibilidade ao que é narrado.

Os enunciados, a seguir, servem para facilitar a visualização das (re-)configurações atribuídas ao protagonista professor na atualidade.

Há poucos anos, minha prima foi demitida de um famoso colégio particular por ser considerada uma professora muito exigente. [...] Descobriu ter sido objeto de uma constante avaliação. [...] Muitas vezes ele é visto como uma espécie de empregado dos alunos.

O professor nas frases anteriores tem papel semântico passivo, já que indica o estado final de uma ação

("foi demitida"). Logo, aparece como agentivizado e não como ator. Na análise dos professores da atualidade, os únicos verbos que designam voz ativa são: "descobriu", que indica um processo mental do professor, e "revelou" em "Recentemente, um amigo, professor, me revelou", que indica um agir linguageiro do professor interagindo com o narrador e não com os alunos; todavia, em "foi demitida", "ser considerada", "ter sido", "é visto", todos na voz passiva, confirma-se a (re-)configuração do professor como objeto de uma constante avaliação, como um objeto do agir do outro.

Na voz passiva, sempre há dois elementos: o sujeito paciente e o agente da passiva. Todavia, nesta crônica, o agente não aparece explicitamente. O professor está sempre sendo monitorado e avaliado pelos outros sujeitos. No enunciado "Descobriu ter sido objeto de uma constante avaliação", por exemplo, temos um agente da passiva elíptica, indefinido, que se sobrepõe, novamente, ao professor, este passivo de uma ação. Além disso, deve-se considerar que nossas ações e nossas atividades, como quaisquer outras, de uma forma ou de outra, produzem efeitos sobre o outro e sobre o mundo social. Portanto, elas são, por princípio, inerentemente intervencionistas, podendo produzir os mesmos efeitos que queremos evitar como, por exemplo, o verbo "demitir", que aparece duas vezes na crônica "Meus professores" e sempre na voz passiva: "Há poucos anos, minha prima foi demitida de um famoso colégio particular..." e "Olha que eu reclamo para o meu pai! E você é demitido!". Temos, então, nas frases anteriores dois protagonistas: o professor e os atores que, nesse caso, podem ser os alunos, diretores, pais.

É interessante também questionar sobre o uso da voz passiva sem agente da ação, ou seja, se temos

um enunciado “Muitas vezes, ele é visto como uma espécie de empregado do aluno”, alguém o vê como empregado do aluno. Nesse caso, se configura uma avaliação do aluno, dos pais, das famílias. Nesse segmento, encontram-se expressões como “Muitas vezes” e “espécie”, que amenizam a opinião do enunciador e revelam, dessa forma, que o enunciador quer atenuar a gravidade do problema. Revelam-se, nesses enunciados, o posicionamento da família e a (re-)configuração negativa e humilhante sobre o professor como empregado sendo pago pelo pai e, portanto, subordinado a ele.

No trecho “por ser considerada uma professora muito exigente”, encontram-se os determinantes externos, que se estabelecem nas razões coletivas para a demissão. Na parte inicial do enunciado, aparecem as dificuldades enfrentadas pela “prima”, professora da atualidade, que trabalhava em “um famoso colégio particular”. A adjetivação – famoso e particular – implica uma (re-)configuração importante sobre o enunciador que nos leva a uma inferência: até os bons colégios não querem mais professor exigente e, se não querem, é porque não são bons, são apenas “famosos e particulares”, como classificou o enunciador.

Assim, o professor é transformado num títere ou marionete da educação, devendo se submeter à necessidade de sobrevivência no emprego. Se ele exige um pouco mais de responsabilidade e interação dos alunos, logo sofre as consequências, como vemos na voz de um professor amigo: “Professor considerado chato não fica em certas escolas”. O verbo “considerado” revela, também, que a todo momento o professor está sendo avaliado por um agir languageiro.

Entra em cena o professor aparentemente ator, mas, na verdade, agente, o popular que precisa antes de tudo, cativar, ao contrário de ensinar. O lado carismático hoje se tornou essencial para que o professor consiga se manter empregado. O resultado disso é mostrado pelo texto: alunos incapazes de escrever e ler bem e incapazes de imaginar um pingo sobre o telhado, ou de meditar sobre os porquês da evolução das espécies.

## Considerações finais

A partir dessas análises, concluímos que não é só o tempo que separa o perfil do professor (presente e passado). Há outra categoria que separa a imagem do professor: a amputação (Clot, 2010) do poder de agir docente e a (im)possibilidade do agir docente. Percebe-se, com os verbos analisados na voz passiva, que o trabalho do professor é representado como sendo inviável, é impossível, já que o agir dos alunos, dos pais, da direção conseguem impedir o agir do professor, sendo recorrente o professor como objeto do agir do outro e impedido de agir. Nos resultados da análise encontramos um contraponto e um confronto entre os professores de um passado distante e os professores do período em que a crônica foi publicada: de acordo com essas (re-)configurações, os primeiros exigiam e agiam, enquanto os segundos se apresentam como impotentes para o agir, devido à mudança das relações e papéis entre professor, aluno, pais e direção de escola. A crônica analisada mostra como são representados os professores do início do século XXI, com seus múltiplos problemas reais, que fazem oscilar o seu papel tradicional, o que talvez seja semelhante ao que acontece no período atual (ano de 2023).

## Referências

- AMIGUES, René. L'enseignement comme travail. In: BRESSOUX, Pascal. (ed.) **Les stratégies de l'enseignant en situation d'interactions**. Note de synthèse pour Cognitique. Paris: Programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002, p. 243-262.
- BARRICELLI, Ermelinda Maria. **A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio- discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail?** In: BRONCKART, J.-P. et al. (Ed.). *Agir et discours en situation de travail*. Genebra: Universidade de Genebra, p. 24-26. (Cahiers de la Section des Sciences de l'Education, n. 103). 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul; MACHADO, Anna Rachel. **Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional**. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina. Eduel: 2004. P. 131-163.
- BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.
- BUENO, Luzia. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BUTTLER, Daniella Barbosa. **A imagem esfacelada do professor: um estudo em textos de revistas**. 179f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), LAEL, PUC-SP, 2009.

CARRASCO, Walcyr. **Meus professores**. Revista Veja São Paulo. São Paulo, p. 170, 03 out. 2001.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefctum, 2010.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Vozes, 2006.

FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: Machado, Anna Rachel. (org.).

**O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina, PR: EDUEL, 2004, p. 55-80.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Atta mídia e educação. VIDEO DVD, 2001.

MACHADO, Anna Rachel. **Por uma clarificação do objeto de estudo "trabalho do professor"**. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia. (Orgs.). O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MACHADO, Anna Rachel; BRONCKART, Jean-Paul.

**Reconfigurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: as perspectivas metodológicas do grupo ALTER-LAEL**. In: ABREU-TARDELLI, Lília; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.31-77.

MAZZILLO, Tânia Maria da Frota Mattos. **O trabalho do professor em língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem**. Tese. (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SAUJAT, Frédéric. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama**. In: Machado, Anna Rachel (Org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, pp. 3-34.

## ANEXO

### CRÔNICA: MEUS PROFESSORES

Walcyr Carrasco

Como escrever sobre um pingo d'água e depois dar uma bela cambalhota

Dona Telma fez barulho. Na aula de ciências, falou da teoria da evolução das espécies. Aterrorizou as mães da cidade do interior onde eu morava.

– Ela disse que o homem veio do macaco!

Um grupo organizou até manifestação em frente à escola. Queria expulsar dona Telma. A direção resistiu. O barulho aguçou minha curiosidade. Parentesco entre homem e macaco? Corri atrás das teorias de Darwin por um bom tempo. O susto aumentou na primeira avaliação. A pergunta inicial não se referia a nada do que fora ensinado.

– A senhora nunca deu essa matéria! – revoltou-se um aluno. Protestos. Barulhão.

– É um exercício para pensar. Não tem resposta. Cada um deve encontrar a sua.

Um exagero de provas entregues em branco! Reclamações no pátio. Que história era essa de... pensar?

Minha professora de português carregava pilhas de livros, de classe em classe. Era sua biblioteca ambulante. Aconselhava:

– Leia este aqui, é bonito.

Através de dona Nilce, conheci as aventuras de Marco Polo. Era rigorosa. Principalmente nas redações, em que as notas baixas eram comuns.

– Hoje o tema é uma gota de chuva caindo do telhado.

Sufoco geral. Que dizer?

– Usem a imaginação.

Gota de chuva? Dava branco. Aos poucos, as imagens surgiam. Bem, ela podia cair no chapéu de um homem. Ou no rabo de um cachorro. Melhor ainda, na nuca de alguém e deslizar por dentro da camisa. Geladinho! Muito pai reclamava:

– Meu filho pode repetir por causa de um pingo de chuva?

O professor Isaac tentava arduamente nos transformar em atletas. Éramos obrigados a saltar, dar uma cambalhota em um aparelho e cair de pé sobre um colchonete. Parecíamos sapos tentando achar o equilíbrio! Ao acordar, eu fazia de tudo para faltar à aula de ginástica.

– Hoje não!

– Vai, senão perde o ano – forçava minha mãe.

Realmente. Um certo número de faltas era suficiente para repetir. O professor disfarçava. No último mês, o aviso:

– Desta vez eu fui bonzinho. Quem faltou demais, no ano que vem, vai ver!

Surpresa para quem hoje me vê tão roliço! A ele devo a única medalha que ganhei na vida. Em um campeonato de basquete. Confesso: na entrega, houve um murmúrio geral. Várias vezes ouviram-se as palavras “injustiça” e “logo ele”!

Os professores exigiam. Nós tentávamos chegar lá.

Há poucos anos, minha prima foi demitida de um famoso colégio particular por ser considerada uma professora muito exigente.

– Houve reclamação dos pais – explicou o diretor.

Descobriu ter sido objeto de uma constante avaliação. Não em relação à qualidade de ensino, mas quanto à popularidade. Recentemente, um amigo, professor, me revelou:

– Professor considerado chato não fica em certas escolas.

Muitas vezes, ele é visto como uma espécie de empregado do aluno. Certos pais ficam do lado dos filhos.

– Olha que eu reclamo para o meu pai! E você é demitido!

Como resultado, há quem se forme mal sabendo escrever o nome.

Desafios são árduos, mas sem eles as novas gerações nunca vão imaginar um pingo d’água no telhado, dar uma cambalhota ou tentar entender a evolução das espécies. Como eu fiz, e garanto: valeu a pena!

---

## **CAPÍTULO 8**

---

# **LA DIDACTISATION DES LITTÉRACIES PLURILINGUES AU PRISME DES GENRES TEXTUELS : UNE ANALYSE DU *PLAN D'ÉTUDES* ROMAND (2012)**

Sandrine Aeby Daghé  
Diane Boër  
Slavka Pogranova  
Carla Silva-Hardmeyer

## **Introduction**

Cette contribution est issue d'une recherche en cours sur la didactisation des littéracies plurilingues menée par l'équipe genevoise du GRALE (Groupe de recherche et d'analyse des langues enseignées). Alors qu'en Suisse romande la coexistence des langues est une réalité aussi bien dans les classes considérées comme hétérogènes – avec trois langues enseignées à l'école primaire et de nombreux élèves ayant une autre langue que celle de l'école – qu'en dehors, la définition des objets et des conditions de mise en place d'un enseignement coordonné des langues constitue un défi pour la didactique des langues. Dans une perspective soutenue par une approche de la transposition didactique

(Chevallard, 1985; Schneuwly, 1995) qui inclut les réflexions sur l'histoire des disciplines scolaires (Chervel, 1998), nous proposons d'examiner quels sont les candidats à la mise en œuvre d'un enseignement plus décloisonné des langues au niveau des objets d'enseignement et des objectifs d'apprentissage en Français, Anglais, Allemand mais également des éléments de progression des apprentissages dans les prescriptions officielles en vigueur actuellement en Suisse romande. Par candidats, nous entendons des objets se prêtant à une comparaison ou à un transfert d'une discipline à l'autre. Nous définissons la « discipline » au sens où ce terme apparaît au début du XX<sup>e</sup> siècle en lien avec la profonde refonte de la formation dès le primaire étudiée par Chervel (1998). La discipline est ainsi initialement « une matière d'enseignement susceptible de servir d'exercice intellectuel » (1998, p. 12). Selon l'historien de l'éducation, ce n'est qu'après la Première Guerre Mondiale que le terme devient une rubrique permettant de classer les matières d'enseignement tout en formant l'esprit:

Avec lui, les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités *sui generis*, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire. [...] Une discipline, c'est aussi pour nous, en quelque domaine qu'on la trouve, une façon de discipliner l'esprit, c'est-à-dire de lui donner des méthodes et des règles pour aborder les différents domaines de la pensée, de la connaissance et de l'art. (Chervel, 1998, p. 12).

L'objectif de cette contribution est donc d'examiner la place occupée par les genres textuels

et leurs composantes dans les prescriptions relatives à l'enseignement des langues à l'école primaire en Suisse romande, en Français langue de scolarisation, en Allemand L2 et en Anglais L3, en considérant que le genre de texte se profile comme un dénominateur commun à l'enseignement des langues.

Notre article est organisé en quatre parties. Dans la première partie (Introduction), nous présentons l'article et la problématique. Ensuite, nous discutons du cadre théorique qui guide nos études en appréhendant le concept de genres de textes dans le cadre des littéracies plurilingues, et en postulant que la didactisation des littéracies plurilingues constitue un enjeu majeur et que le genre de texte en tant qu'outil didactique peut en être un levier. Dans la troisième partie, nous revenons sur les procédures méthodologiques qui sous-tendent nos analyses de la place des genres de textes dans les prescriptions en Suisse romande et les réflexions qui en découlent. La quatrième partie est consacrée à nos résultats concernant le repérage des genres de textes dans le Plan d'études Romand (2012). En conclusion, nous présentons les éléments de réflexion qui donneront une continuité à notre recherche.

## ***Genres de texte, un méga outil de la didactique des langues***

Les travaux sur les genres de textes sont traditionnellement rattachés à la perspective bakhtinienne et à sa théorisation dans les travaux de l'école de Genève (Bronckart, 1998). Exploité en didactique du français (De Pietro ; Schneuwly, 2003 ; Dolz ; Schneuwly, 1998 ; Schneuwly ; Dolz, 1997 ; Schneuwly ; Cordeiro, 2016),

le concept de genre a été étendu à des travaux sur l'enseignement des langues étrangères (Jacquin, Simons; Delbrassine, 2018 ; Sanchez Abchi, 2015, entre autres). Il a également été au cœur des recherches mobilisant plusieurs langues dans des contextes de revitalisation d'une langue minoritaire (Manterola, Díaz De Gereñu ; Almgren, 2020) ou de scolarisation dans une langue autre que celle parlée par les élèves (Leopoldoff Martin ; Aeby Daghe, 2018).

Dans toutes ces recherches, le genre de texte est un méga outil. La notion de genre de texte renvoie aux travaux de Bakhtine : selon ce dernier, les genres sont reconnaissables par leur contenu thématique, leur structure compositionnelle et leur style. « Le choix d'un genre dépend de la sphère de l'échange, des besoins thématiques, des interactants et du dessein de l'énonciateur » (Schneuwly, 2001, p. 88). Avec le développement de l'approche interactionniste, le genre de texte, en tant qu'outil communicatif, est devenu un instrument essentiel de l'enseignement de la production orale et écrite. Le modèle didactique du genre (De Pietro; Schneuwly, 2003), qui fait du genre de texte un objet à enseigner, permet de le découper en unités enseignables, selon le modèle de production langagière (Bronckart, 1998). Les recherches de l'équipe genevoise en didactique du Français ont notamment permis de développer des séquences didactiques rendant concret l'enseignement des genres écrits et oraux (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2001).

Les apports de ces travaux concernent premièrement la définition des dimensions des genres enseignables, planifiées et effectivement enseignées en production et en réception mais aussi les liens entre les langues

(en juxtaposition, travail en parallèle, en complémentarité, travail intégratif permettant une analyse comparative et des transferts) ; sur le développement des capacités langagières des élèves relativement aux dimensions génériques et à leur transfert entre L1 et L2. L'élaboration de cartes conceptuelles et de modèles didactiques des genres en fonction a été au fondement de démarches d'ingénierie didactique mais aussi de recherches descriptives et compréhensives à plus ou moins grande échelle visant une meilleure connaissance des pratiques d'enseignement effectives essentiellement en langue de scolarisation (Schneuwly ; Dolz, 2009).

Concernant l'enseignement des langues étrangères, l'ouvrage dirigé par Jacquin, Simons et Delbrassine (2018) vise à « tester l'hypothèse de l'utilité et de l'efficacité d'un enseignement explicite des genres dans un contexte scolaire » (p.3) de trois pays (Belgique, Brésil et Suisse), et regroupe des contributions à la fois théoriques et pratiques, grâce notamment à des résultats de recherches empiriques en lecture et production de texte. Les auteurs soulignent le potentiel des genres de textes à être mobilisés comme outils au service de l'approche actionnelle préconisée par Le Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues (CECRL), ainsi que l'intérêt de l'explicitation des caractéristiques des genres au service du transfert de connaissances sur la base des connaissances des élèves. Ils considèrent ainsi les genres de textes comme une voie à explorer dans le cadre d'une didactique intégrée des langues.

Dans la lignée des travaux portant sur la revitalisation de la langue basque dans des dispositifs en immersion impliquant des séquences didactiques sur les genres de textes (Casenave; Idiazabal, 2019; Idiazabal;

Larringan, 1997), Manterola, Díaz De Gereñu Lasaga et Almgren (2020) ont procédé à l'analyse du matériel didactique proposé dans trois langues (basque, espagnol et anglais) dans le contexte plurilingue de l'enseignement basque au secondaire avec une focale sur l'articulation entre la grammaire et la production de textes. Tant au niveau primaire que secondaire, les prescriptions officielles considèrent les textes comme des objets d'enseignement au service de la production orale et écrite. Le matériel didactique analysé au sens des moyens d'enseignement se caractérise par une volonté de proposer un enseignement des langues intégré, en particulier par la mise en relation des langues, et par le recours au genre de texte expositif comme objet d'enseignement. Si les dispositifs proposés dans les trois langues proposent une structure similaire en trois étapes, des différences subsistent, notamment dans l'emploi du métalangage concernant les organisateurs textuels. En outre, ceux-ci ne sont pas mobilisés dans une perspective générique, ce qui limite l'objectif d'un enseignement articulé entre grammaire et production de textes. Les auteurs y voient le signe d'une sédimentation (Schneuwly ; Dolz, 2009) des pratiques dans l'enseignement des langues. Plus récemment, Aldekoa, Manterola et Idiazabal (2019) ont interrogé les apports et les limites d'une séquence d'enseignement trilingue (basque, espagnol et anglais) issue de l'ingénierie didactique portant sur un genre de texte, l'exposé oral.

Dans un contexte plurilingue de l'Afrique de l'Ouest, Leopoldoff et Aeby Daghé (2018) ont également pu montrer que le conte pouvait être appréhendé comme un texte d'identité dans une optique de littéracie plurilingue. En tant que méga-outil sémiotique, le genre de texte n'est pas cantonné à la langue de scolarisation mais montre son intérêt dans une optique de littéracies

plurilingues dans des contextes d'enseignement où les langues coexistent.

## ***Littéracies plurilingues, des usages sociaux et scolaires***

Notion contextualisée et évolutive (Rispaïl, 2011), la littéracie se caractérise par l'affirmation du lien entre les contenus et les contextes sociaux dans lesquels ils sont utilisés (Barré De Miniac, Brissaud ; Rispaïl, 2004).

La notion de littéracie s'inscrit initialement dans des réflexions visant à « comprendre la complexité des pratiques d'écrit dans leur diversité et leurs interrelations (...), mieux fonder les démarches de transmission des compétences et des usages de l'écrit » (Barré De Miniac, Brissaud ; Rispaïl, 2004, p. 7). Elle permet plus largement de penser les relations entre lecture et écriture, entre oral et écrit, entre pratiques langagières scolaires et extrascolaires, en pensant à l'articulation entre les langues (Rispaïl, 2011). C'est dans ce sens que Rispaïl mobilise le terme de littéracie plurilingue en appréhendant le plurilinguisme comme « une ressource et une valeur » mais aussi comme « une visée car il correspond à une véritable demande sociale » (2011, p. 7).

Les auteurs, tels que Grossmann (1999), Jaffré, (2004) ou Cordeiro, Isler et Thévenaz-Christen (2011) qui se sont penchés sur ce concept accordent une place centrale aux pratiques d'acculturation à l'écrit. Ce sont plus particulièrement les supports utilisés, la fréquence et la fonction des interactions à propos de ces supports ainsi que la nature des discussions à leurs propos qui ont retenu l'attention des chercheurs, parfois en lien avec des activités de production dans la perspective de la littéracie émergente (Aeby Daghé, Dupraz ; Hirt, 2016). De ce point

de vue, les expériences littéraciques dépassent le cadre de la classe, débordent sur l'environnement familial et social et ouvrent la possibilité d'activités diverses en classe (oral, lecture et écriture) dont on peut faire l'hypothèse qu'elles débordent le cadre des disciplines scolaires.

Nous appréhendons le concept de littéracie, au sens large, comme englobant ces trois dimensions – oral, lecture et écriture – dans l'enseignement des langues. Nous rejoignons Chartier, Clesse et Hébrard (1997) quand ils affirment que « la diversité des objets culturels à prendre en compte est immense: livres, journaux, bibliothèques, médias numériques, littérature enfantine, mais aussi tous les écrits de l'espace urbain, domestique et scolaire ». La littéracie englobe donc les capacités de lire et écrire et les objets culturels qui les matérialisent. Elle s'étend également aux capacités de parler et de comprendre des élèves, en prenant en considération un mouvement d'appropriation de leur part de différents genres de textes. Les élèves sont ainsi familiarisés à des – genres de – textes qu'ils maîtrisent déjà en partie à l'oral mais peuvent aussi rencontrer des genres dont ils ne connaissent pas – pas encore – l'existence. Il s'agit d'amplifier ces connaissances dans la mesure où une sensibilisation à l'existence d'une diversité de genres représente un facilitateur immense pour l'apprentissage de la compréhension et de la production de textes (Idiazabal, Manterola; Díaz De Gereñu Lasaga, 2015).

De ce point de vue, la littéracie plurilingue offre un cadre pour chercher un dénominateur commun aux travaux de recherches en didactique des langues. Dépassant le cadre de la classe, débordant sur l'environnement familial et social, elle englobe des activités d'oral, de lecture et d'écriture (Leopoldoff ; Aeby Daghé, 2018). En contexte plurilingue, les pratiques

littéraciques comportent le développement de la langue orale, l'exploration de différents modes d'expression culturelle à travers les genres textuels, l'engagement dans la lecture, tout en mettant les élèves dans des situations de travail entre plusieurs langues.

### ***Les genres de textes au cœur de la littéracie plurilingue : une problématique de transposition didactique***

La transposition didactique désigne le processus de transformation de l'objet de savoir en objet d'enseignement (Chevallard, 1985). Schneuwly (1995) a montré comment ces savoirs font l'objet d'une transaction sociale réalisée par une multitude d'agents, parmi lesquels l'institution scolaire joue un rôle prépondérant, en assurant notamment leur scripturalisation. Les plans d'études relèvent en particulier de cette mise par écrit des savoirs à enseigner, donc de la fabrication de l'enseignable. Ce concept que nous appréhendons dans une perspective large incluant savoirs, savoir-faire et savoir-être, nous semble à même de mettre au jour ce qui se joue derrière la circulation des genres de textes comme objets d'enseignement et d'apprentissages dans les prescriptions officielles au-delà des barrières disciplinaires entre langue de scolarisation, langues étrangères et langues d'origine des élèves dans le contexte plurilingue de la Suisse romande.

### **Méthodologie**

L'étude présentée ici fait partie d'une recherche plus large menée par le groupe GRALE (Groupe De Recherche

Sur L'analyse Des Langues Enseignées). Dans le cas de cette étude, il s'agit d'une analyse du document officiel qui guide le système éducatif dans les cantons romands: le Plan d'Études Romand (désormais, PER) (CIIP, 2012). Concrètement, nous cherchons à répondre aux questions suivantes:

- Quels genres de textes sont présents dans le PER pour le Français langue de scolarisation (désormais, Français L1)? Pour l'Allemand L2? Pour l'Anglais L3 ?
- Ces genres sont-ils les mêmes ou différent-ils selon les langues enseignées?

Pour répondre à nos questions de recherche, nous avons procédé en trois étapes. Dans un premier temps, nous avons lu le PER et organisé le plan d'ensemble pour voir comment il était structuré. La deuxième étape a consisté en une lecture détaillée des objets d'enseignement proposés pour l'enseignement des trois langues qui font l'objet de notre étude. Dans un troisième temps, nous avons procédé à une analyse comparative des genres de textes proposés dans le PER pour les trois langues étudiées, plus précisément, nous avons identifié les genres de textes mentionnés par chaque activité langagière (narrer, relater, argumenter, régler des comportements, jouer avec la langue, transmettre des savoirs) en Français, Allemand et Anglais. La quatrième étape a consisté à identifier les éléments de convergence ou de divergence entre les propositions, afin d'aboutir à une proposition dans laquelle l'objet d'enseignement « genre de texte » pourrait permettre un enseignement plus coordonné entre les langues dans le contexte scolaire de Suisse romande.

## **Analyses et résultats**

### ***PER: organisation générale et enseignement des langues***

Introduit à partir de la rentrée 2011, le PER (CIIP, 2012) est basé sur la Déclaration politique relative aux finalités et objectifs de l'école publique en Suisse romande (CIIP, 2003). Il constitue la référence commune des cantons romands pour les contenus d'apprentissage de la scolarité obligatoire ainsi que pour ceux des moyens d'enseignement romands. La version de 2012 comprend l'axe disciplinaire Anglais L3 dont l'enseignement a été introduit au primaire.

### ***Une organisation du PER qui matérialise le plurilinguisme***

L'enseignement des langues en Suisse s'inscrit dans un contexte institutionnel qui propose l'enseignement de trois langues à l'école primaire (CDIP, 2004) avec en plus du Français langue de scolarisation dès la 1<sup>H</sup> (élèves de 4 à 5 ans); l'introduction de la première langue étrangère, l'Allemand (L2), en 5<sup>e</sup> (élèves de 8 à 9 ans); et de la deuxième langue, de l'Anglais (élèves de 10 à 11 ans) en 7<sup>e</sup>. Au niveau de l'organisation des disciplines scolaires, il est tout à remarquable de noter la présence dans le PER d'un domaine disciplinaire unique « Langues » (CIIP, 2012) qui regroupe les différents réseaux disciplinaires (Français, Allemand et Anglais). Ce domaine unique s'inscrit dans un projet de formation global de l'élève visant à contribuer au développement d'un répertoire plurilingue des élèves.

A l'intérieur du domaine « Langues », les réseaux disciplinaires sont organisés à partir de la délimitation d'axes thématiques communs comprenant la compréhension et la production de l'écrit, la compréhension et la production de l'oral, le fonctionnement de la langue, ainsi que les approches interlinguistiques s'appuyant notamment sur des démarches d'éveil aux langues auxquels s'ajoutent, spécifiquement pour la langue de scolarisation, l'accès à la littérature et l'écriture et instruments de la communication. Il est remarquable de constater que les trois réseaux disciplinaires du domaine « Langues » au primaire concourent aux mêmes finalités:

- Apprendre à communiquer et communiquer;
- Maîtriser le fonctionnement des langues / réfléchir sur les langues;
- Construire des références culturelles;
- Développer des attitudes positives face aux langues et à leur apprentissage.

## **Genres de textes au cœur de l'enseignement coordonné des langues**

Le travail sur les langues et la communication à l'école est étroitement lié à la possibilité de permettre à chaque élève d'acquérir les outils nécessaires à la maîtrise de la lecture et de l'écriture dans des situations de communication «en français et dans au moins deux langues étrangères ». Plus spécifiquement, il s'agit de

maîtriser progressivement – et à des degrés distincts pour la L1 et les autres langues étudiées – les principaux genres de textes (oraux et écrits) pertinents dans le contexte scolaire (exposé, commentaire écrit, consignes,...), social

(discours public, informations télévisées,...) et culturel (récit, conte,...) (PER, 2012).

Les genres de textes sont donc au cœur d'un enseignement coordonné des langues tenant compte des répertoires plurilingues déjà là et en construction des élèves. Dans le lexique du PER (2012), les genres de textes sont définis comme des :

formes textuelles relativement stables, socialement et historiquement élaborées, reconnues empiriquement par les membres d'une même communauté culturelle : *conte, éditorial, débat public, interview...* [...]. Les différents genres se distinguent les uns des autres par leur contenu (ce qu'ils permettent de, ou visent à, communiquer), par leur structure textuelle globale et par des modes de formulation partiellement spécifiques (par exemple, en français, l'usage du passé simple dans les genres narratifs). Ils peuvent être oraux, écrits, ou fréquemment, mixtes. La reconnaissance du genre dont relève un texte, en compréhension, et l'inscription d'une production dans un genre donné contribuent grandement à faciliter la communication » (PER, 2012, p. 63).

L'étude des genres dans le PER (2012) appelle selon Thonhauser (2020) à une prise en compte des pratiques sociales scolaires et extrascolaires. Les genres représentent un double objet travaillé en compréhension et production, démontrant les compétences de communication en langues, tout en contribuant par à un enseignement ciblé au développement des capacités langagières des élèves à partir des textes utilisés en classe. Dans la littérature, le rôle des textes s'avère important, permettant de valoriser les littéracies des élèves.

## Les genres de textes dans le PER

Nous avons répertorié dans le tableau ci-dessous les genres de texte recensés dans le PER. Pour ce faire nous sommes parties de la répartition en six regroupements de genres correspondant à six activités langagières - narrer, relater, argumenter, transmettre des savoirs, régler des comportements et jouer avec la langue – proposées dans le PER pour le Français langue de scolarisation. Pour l'Allemand L2 et pour l'Anglais L3, les genres de textes suggérés dans le PER ne font pas l'objet d'un classement dans le PER. Dans le cadre de notre analyse, nous les avons répartis dans les six activités langagières en les rattachant à des macro-fonctions de communication identifiées également pour les langues étrangères (Simons, 2019, p. 53). Après discussion, nous avons écarté un certain nombre de mentions à ce qui nous paraissait relever :

- de supports : le kamishibai, l'album, la bande dessinée et le dessin animé (narrer), les cartes, le courriel et la conversation téléphonique (relater), la page internet voire le *blog* (transmettre des savoirs);
- de dispositifs scolaires : le conseil de classe (argumenter);
- d'actes de langage : la consigne, l'injonction (régler des comportements);
- de textes non définis : la conversation téléphonique, l'actualité (relater), l'annonce, le message téléphonique (transmettre des savoirs).

Les textes que nous avons écartés figurent en italique et sont marqués par un astérisque.

**Tableau 1:** Les genres des textes groupés par activités langagières

Activité langagière	Genres de textes dans le PER				Nbe d'occurrences de genres (au sens strict)
	Français Cycle 1 (L1)	Français Cycle 2 (L1)	Allemand (L2)	Anglais (L3)	
Narrer	Kamishibai* Album* Conte Récit	Conte merveilleux Récit d'aventure Fable Conte du pourquoi et du comment	Histoire Bande dessinée * Conte illustré Dessin animé*	Graded reader Bande dessinée*	9
	Carte postale Récit de vie Journal de bord	Récit Témoignage d'une expérience vécue Fait divers Biographie Récit historique	Carte postale Lettre Cartes* Courriels*	Carte postale Reportage Actualité* Lettre Courriel* Conversation téléphonique*	
Relater					13

continue...

**Tableau 1:** Continuation

Activité langagière	Genres de textes dans le PER				Nbe d'occurrences de genres (au sens strict)
	Français Cycle 1 (L1)	Français Cycle 2 (L1)	Allemand (L2)	Anglais (L3)	
Argumenter	Texte qui argumente Conseil de classe Débat	Lettre de demande Lettre d'opinion Réponse au courrier des lecteurs Débat Interview		Courrier des lecteurs Annonce Publicité	10
Régler des comportements	Recette Bricolage Règles de jeu Consigne* Mode d'emploi Règles de vie	Recette Marche à suivre d'un bricolage Règles de jeu Règlement Description d'un itinéraire	Consigne* Injonction* Règles de jeu	Recette	12

continue...

**Tableau 1:** Continuation

Activité langagière	Genres de textes dans le PER				Nbe d'occurrences de genres (au sens strict)
	Français Cycle 1 (L1)	Français Cycle 2 (L1)	Allemand (L2)	Anglais (L3)	
Jouer avec la langue	Comptine Poème Chanson Proverbe Charade, rébus	Poème, Chanson	Chanson chant Comptine	Tongue twister Chanson Comptine	13
Transmets des savoirs	Panneaux Posters documentaires	Texte documentaire Article encyclopédique Exposé écrit et oral Note de synthèse Interview d'expert dans une émission de radio Documentaire audiovisuel	Affiche	Carte de visite Affiche Blog Page internet* Menu Horaire Carte géographique Portrait Fiche d'identité Annonce* Message téléphonique*	17
Total des occurrences de genres	20	27	9	20	75

Source : Les auteurs (2023)

Notre premier constat est que le genre de texte en tant qu'objet d'enseignement est présent aussi bien en Français L1 qu'en Allemand L2 et en Anglais L3, et dans tous les regroupements de genre. A noter toutefois l'absence de genres relevant du regroupement argumenter en Allemand L2. Une diversité de genres des textes est à souligner qui est également présente en L2 et L3. Il apparaît que les regroupements sont tous bien représentés : narrer (9 occurrences), argumenter (10 occurrences), régler des comportements (12 occurrences), relater (13 occurrences), jouer avec la langue (14 occurrences), transmettre des savoirs (17 occurrences). Les genres de textes semblent ainsi s'affranchir d'un enseignement des langues où les textes qui racontent et les textes argumentatifs seraient prédominants pour laisser la place à des genres en adéquation avec les finalités communicatives de l'enseignement des langues (textes qui relatent, textes qui règlent des comportements et textes qui transmettent des savoirs). Pour l'Anglais L3, le choix des textes qui transmettent des savoirs semblent attester de l'usage de genres sociaux dans une approche actionnelle. De manière générale, il est possible d'affirmer que l'enseignement des langues par les genres de textes est porté par les trois réseaux disciplinaires, Français L1 (47 occurrences), Anglais L3 (20 occurrences) et dans une moindre mesure Allemand L2 (9 occurrences).

Notre deuxième constat porte sur le fait qu'il existe des genres communs dans les réseaux disciplinaires du domaine « Langues », dans tous les regroupements de genres (narrer, relater, argumenter, régler des comportements, jouer avec la langue, transmettre des savoirs). Pour les activités langagières relevant

du « narrer » le genre le plus récurrent est le conte. Pour les activités langagières relevant du « relater », c'est la carte postale qui est commune aux trois langues, non sans un certain flou quant à ses finalités communicatives. La réponse au courrier des lecteurs qui relève du regroupement « argumenter » est présente en Français L1 et en Anglais L2. La recette qui s'inscrit dans le regroupement « régler des comportements » constitue le genre commun aux trois langues tandis que la règle de jeu est présentée en Français et en Allemand. La chanson, pour les textes qui relèvent du regroupement « jouer avec la langue » est présente dans les trois langues mais avec des objectifs contrastés. En L2 et L3 c'est la prononciation qui est ciblée tandis qu'en Français L1, la production orale globale et le travail sur le rythme, les sonorités et les rimes constituent des objets d'enseignement et d'apprentissage.

Notre troisième constat concerne l'identification de genres de textes spécifiques à l'enseignement d'un réseau disciplinaire, L1, L2 ou L3. En Français, la progression entre le cycle 1 et le cycle 2 est marquée. L'accent est mis sur la production écrite et orale, avec une grande diversité de genres dans les six regroupements de genres. Le PER précise les apprentissages communs à tous les genres et les apprentissages spécifiques à chaque regroupement. Pour les genres qui narrent, par exemple, l'accent est mis sur le sens global de l'histoire, ses péripéties et ses personnages (perspective narratologique), aussi bien en compréhension qu'en production. La concordance des temps et les organisateurs temporels sont les éléments de textualisation soulignés par le PER. En Français langue de scolarisation, il s'agit donc d'aborder une plus

grande variété de genres parfois proches en affinant ses capacités langagières. En Anglais L3, il s'agit plutôt de confronter les élèves à une variété de genres sociaux que les élèves pourraient rencontrer dans la résolution de tâches communicatives qui dépassent le cadre scolaire avec une focalisation sur les textes qui relatent et les textes qui transmettent des savoirs ou plus spécifiquement des informations et qui ne se retrouvent ni en langue de scolarisation de scolarisation ni en Allemand L2, comme, par exemple le menu, l'annonce, la publicité et qui renvoient à des contextes sociaux d'usage de la langue.

## Conclusion

Nos analyses montrent la présence dans le PER d'une diversité de genres en Français L1, Allemand L2 et Anglais L3. Pour autant la place qu'occupe le genre en tant qu'outil de développement des compétences textuelles des élèves – un méga outil didactique – est formalisée essentiellement pour le Français langue de scolarisation dans une approche variationniste. Le PER précise en effet pour chaque regroupement de genre et chaque cycle (ou demi-cycle) d'enseignement les différents éléments qui doivent être travaillés avec une visée de progression au fur et à mesure de la scolarité. En Anglais L3 et en Allemand L2 la présence des genres s'inscrit pleinement dans les visées du PER et présente une orientation vers des genres sociaux en cohérence avec le développement de compétences fonctionnelles en langues.

Dans un contexte d'enseignement marqué par une difficulté à rendre opératoire la didactisation des littéracies plurilingues, la présence des genres de textes dans les différents réseaux disciplinaires du domaine « Langues »

offre une ouverture pour des recherches mobilisant les didactiques disciplinaires (L1, L2, L3) et les approches interlinguistiques. L'enjeu est en effet de dépasser l'obstacle d'un enseignement de/en chaque langue fortement ancré dans des traditions et pratiques propres. Il s'agit d'aller chercher dans les pratiques d'enseignement visant des genres de textes les traces de liens visibles et opérationnels entre les réseaux disciplinaires du domaine « Langues », en adoptant une unité d'analyse variationniste au service de la promotion d'une compétence textuelle cohérente à travers l'enseignement de différentes langues:

dans la perspective d'une approche holistique du répertoire plurilingue postulant une interaction dynamique des langues (p.ex. Hufeisen 2010; Coste, Moore & Zarate 2009; Lüdi & Py 2009; Jessner 2013), la question se pose de savoir si et dans quelle mesure la compétence textuelle se développe de manière transversale et interdépendante (Cummins 2000) et si elle peut ou devrait également être promue de manière cohérente à travers l'enseignement de différentes langues (Egli Cuenat; Manno; Desgrippes, 2020, pp. 1-2).

Le genre de texte se profile comme la clé de voûte de réflexions didactiques au sein du domaine « Langues » sur le renforcement des ponts entre les langues du répertoire des élèves, la langue de scolarisation et les langues enseignées dès les premiers degrés de l'école primaire.

## Références

AEBY DAGHÉ, S. DUPRAZ, N. ; HIRT, M.. Développer les pratiques littéraciques émergentes pour se construire une culture commune. **forumlecture.ch**, 3, 1-15, 2016. Repéré à [http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/585/2016\\_3\\_Aeby\\_et\\_al.pdf](http://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/585/2016_3_Aeby_et_al.pdf)

ALDEKOA, A., MANTEROLA, I.; IDIAZABAL, I.. A trilingual teaching sequence for oral presentation skills in Basque, Spanish and English. **The language learning journal**, 48, 259-271, 2019. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1741666>

BARRÉ DE MINIAC, C., BRISSAUD, C.,; RISPAIL, M..  
**La littéracie** : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture. L'Harmattan, 2004.

BAKHTINE, M.. **Esthétique de la création verbale**. Gallimard, 1984.

BRONCKART, J.-P.. **Activités langagières, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif**. Delachaux et Niestlé, 1998.

CASENAVE, J. ; IDIAZABAL, I.. La formation des enseignants de basque du système immersif. Aborder l'approche communicative bilingue à travers des séquences didactiques basées sur des genres de texte. In B. El Barkani & Z. Meksem (Éd.). **Plaidoyer sur la variation. Mélanges en hommage à Marielle Rispail** (pp. 173-196). EME éditions, 2019.

CDIP. **Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique. Enseignement des langues à l'école obligatoire : stratégie de la CDIP et programme de travail pour la coordination à l'échelle nationale**. CDIP, 2004.

CHARTIER, A-M., CLESSE, C. ; Hébrard, J.. **Lire écrire. 1. Entrer dans le monde de l'écrit**. Hatier, 1997.

CHEVALLARD, Y.. **La transposition didactique**. Du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée Sauvage, 1985.

CHERVEL, A. **La culture scolaire** : une approche historique. Belin, 1998.

CIIP. **Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin**. Plan d'Etudes Romand, 2012.

CIIP. **Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin**. Déclaration de la CIIP relative à la politique de l'enseignement des langues en Suisse romande du 30 janvier 2003.

CORDEIRO, G.S., ISLER, D. ; THÉVENAZ-CHRISTEN, T. (Éd.). Des pratiques littéraciques émergentes [dossier]. **Revue suisse des sciences de l'éducation**, 1, 5-124, 2011.

DE PIETRO, J.-F., SCHNEUWLY, B. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. **Les Cahiers Théodile**, 3, 27-52, 2003.

DOLZ, J. ; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2001). **S'exprimer en français**: Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. De Boeck, 2001.

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B.. **Pour un enseignement de l'oral**: Initiation aux genres formels à l'école. ESF éditeur, 1998.

EGLI CUENAT, M., MANNO, G., DESGRIPPES, M.. Littératie(s) plurilingue(s) dans le contexte de l'apprentissage et de l'enseignement des langues – des perspectives complémentaires. **Bulletin VALS-ASLA Sécial**, 1-13, 2020.

GREMION, Sarah. L'enseignement de la grammaire à l'école primaire : comment susciter l'intérêt des élèves du cycle moyen ?, 2018.

GROSSMANN, F. Littératie, compréhension, interprétation des textes. **Repères**, 19, 139-166, 1998.

IDIAZABAL, I., MANTEROLA, I.; DIAZ DE GEREÑU, L.. Obketivos y recursos didácticos para la educación bilingüe. In **Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe** (pp.39-59). Sericio Editorial de la Universidad del País Vasco, 2015.

IDIAZABAL, I.; LARRINGAN, L. M.. Transfert de maitrises discursives dans un programme d'enseignement bilingue basque-espagnol. **Acquisition et interaction en langue étrangère**, 10, 107-125, 1997 <https://doi.org/10.4000/aile.1319>

JACQUIN, M., SIMONS, DELBRASSINE. **Les genres textuels en langues étrangères** : Entre théorie et pratique. Peter Lang, 2018.

JAFFRÉ, J.-P. La literacy : histoire d'un mot, effet d'un concept. In C. Barré De Miniac, C. Brissaud ; M. Rispail (Éd.), **La littéracie** : conceptions théoriques et pratiques d'enseignement de la lecture-écriture (pp. 21-41). L'Harmattan, 2004

LEOPOLDOFF, I., AEBY DAGHE, S. Quelles formes de littéracie en contexte plurilingue? Le conte comme expression possible d'un 'texte d'identité'. **forumlecture.ch**, 2,1-1, 2018.

MANTEROLA, I., DÍAZ DE GEREÑU LASAGA, L., ALMGREN, M. (2020). Grammar and text production in Secondary Education teaching materials of basque, spanish and english: Reflections on an integrated didactics of languages. **Didacticae**, 8, 26-39, 2020.

OFFICE FÉDÉRAL DE LA STATISTIQUE. **Mosaïque de l'éducation en Suisse**. Les indicateurs de la formation. DFI, 2007.

RISPAIL, M.. Littéracie : une notion entre didactique et sociolinguistique – enjeux sociaux et scientifiques. **Forumlecture.ch**, 1, 1-11, 2011. [https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011\\_1\\_rispail.pdf](https://www.leseforum.ch/myuploaddata/files/2011_1_rispail.pdf)

SÁNCHEZ ABCHI, V. El género textual en la enseñanza del español como lengua extranjera. Contribuciones para la ingeniería didáctica. **Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos**. 25, 113-127, 2015.

SCHNEUWLY, B.. De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss, J. David, & Y. Reuter (Éd.), **Didactique du français : État d'une discipline** (p. 47-62). Nathan, 1995.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J.. Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. **Repères**, 1997, 15(1), 27-40.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. (Dir.) . **Des objets enseignés en classe de français : le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la surbordonnée relative**. Presses universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B. . Les genres de textes - objets d'enseignement de la production orale et écrite. In J.-P. C. ; M. G. C. Garcia-Debanc (Éd.), **Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ?** Discours, genres, texte, phrase (pp. 83-94). Delagrave, 2001.

SCHNEUWLY, B., CORDEIRO, G. . Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement : comparaison de deux approches didactiques. In **Statuts des genres en didactique du français** : recherche, formation et pratiques enseignantes (pp. 83-128). Presses universitaires de Namur, 2016.

SCHNEUWLY, B. . Literacy – littératie – Literalität. Un essai. **forumlecture.ch**, 2, 1–20, 2020.

SIMONS, G. . De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes. In M. Jacquin, G. Simons & D. Delbrassine . **Les genres textuels en langues étrangères** : Entre théorie et pratique (pp. 37-74). Peter Lang, 2019.

THONHAUSER, I. Textarbeit im Fremdsprachenunterricht als Frage fachdidaktischer Kompetenz. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**, 25 (1), 1451–1470, 2020. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

---

## CAPÍTULO 9

---

# ESTUDO ANALÍTICO DO PLANEJAMENTO ANUAL DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL II EM ESCOLA PÚBLICA DE FLORIANÓPOLIS

Roziane Keila Grando  
Lidia Stutz

## Introdução

No início do ano letivo, os professores das escolas públicas de nível fundamental e médio de Santa Catarina reúnem-se em semanas pedagógicas para elaborar, dentre outros documentos, o planejamento anual das disciplinas, no qual são estabelecidas as diretrizes do trabalho pedagógico. Muitas escolas públicas do município de Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, ainda usavam como base os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN<sup>1</sup>)

---

<sup>1</sup> Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) têm por finalidade indicar uma proposta de reorientação curricular para secretarias de educação, escolas e instituições envolvidas com a educação (RODRIGUES, 2003). Indica o caminho que as escolas precisam seguir e estabelece uma padronização comum do ensino a todos a alunos de diferentes classes sociais. Reconhecemos

de Língua Portuguesa (Brasil, 2002), propostas curriculares (Santa Catarina, 2005), e as diretrizes documentadas pela Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis. Não queremos aqui questionar que não é viável ou interessante para a escola fazer uso deles, contudo, entendemos que esses documentos já estavam em processo de desatualização e necessitando um novo olhar sobre o ensino, no caso aqui, de Língua Portuguesa (LP).

Assim, o artigo em tela propõe um estudo analítico do planejamento<sup>2</sup> anual dessa disciplina de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries apresentado por uma Escola Municipal Básica, localizada na região urbana de Florianópolis - Santa Catarina. Primeiramente, é feita uma retomada da proposta de Geraldini (2006) sobre a reformulação nas unidades básicas de ensino - a leitura, produção de textos e análise linguística. Em seguida, para ter um olhar crítico e analítico sobre o planejamento realizado pelo professor(a), apresentaremos alguns apontamentos acerca dos PCN de acordo com Gomes (2007). E enfim, faremos uma análise do planejamento referente ao ano letivo de 2010, buscando identificar os processos pelos quais se dão o ensino para essas turmas, contrastando a concepção de ensino, objetivos, conteúdos e metodologia e avaliação com as teorias atuais dos estudos sobre ensino de LP (Língua Portuguesa). Para tanto, utilizaremos como

---

a existência de outros documentos, tais como a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) que também pressupõe um trabalho com os gêneros nas aulas de língua portuguesa. No entanto, no momento em que a pesquisa em campo foi desenvolvida, esse documento ainda não tinha sido publicado.

<sup>2</sup> No planejamento de ensino fundamental II, a escola faz uso da nomenclatura antiga para as séries referente ao ensino fundamental II, ou seja, não havia, na ocasião, a inserção do 9º ano.

arcabouço teórico Geraldi (2006), Rojo (2005), Marcuschi (2008), Bakhtin (1992), Street (2014), entre outros.

## **Unidades básicas no ensino de língua: estratégias de leitura, oralidade, produção textual e análise linguística**

Sabemos que a situação real de sala de aula muitas vezes ainda não é levada em consideração na elaboração dos métodos e, por isso, há um distanciamento entre a teoria e a prática. As estratégias propostas para o trabalho em sala de aula nem sempre são harmônicas com a realidade enfrentada pelos professores. Assim, quando utilizam-se de propostas e elas não dão os resultados esperados ou ao menos satisfatórios, há uma grande frustração.

Nesse sentido, Geraldi (2006) propõe que o ensino de língua materna seja direcionado pelos seguintes eixos: leitura de textos (dos mais variados gêneros<sup>3</sup>), produção de textos (orais e escritos, dos mais variados gêneros) e análise linguística (tanto dos textos lidos quanto dos textos produzidos). O foco em questão deve objetivar que o aluno seja levado a refletir sobre o funcionamento da linguagem, sendo estimulado a ler com interesse e a construir textos orais de forma autônoma. Para isso, todas as unidades básicas do ensino de língua materna (leitura, produção de texto e análise linguística) precisam ser voltadas para, a partir do ensino da modalidade de língua padrão, aumentar a capacidade comunicativa, e não para inibir a prática e o uso da língua do aluno.

---

<sup>3</sup> A escolha do termo "gênero" é de responsabilidade das autoras deste artigo.

## Leitura de textos

Em relação a esta unidade básica de ensino de LP, o autor aponta a estratégia de se trabalhar com “dois tipos e níveis de profundidade de leitura” (Geraldi, 2006, p. 59), que se apresentam em gêneros de textos curtos, como por exemplo, contos, reportagens, crônicas, entre outros, e também em narrativas longas, como romances e novelas. Sendo que essas últimas precisariam de um período mais longo para a implementação durante as aulas. O autor aconselha que, em um primeiro momento, nenhuma cobrança seja feita, a fim de instigar o gosto pela leitura por parte do educando. Sugere também que o desenvolvimento de textos curtos deva ser feito em grupo, uma discussão entre o professor e alunos, bem como em aulas com mais de um horário (50 minutos), para que a atividade não seja interrompida. Neste momento, a leitura será feita em nível mais profundo, buscando atingir a interpretação de textos.

É necessário que o professor trabalhe com textos que oportunizem o hábito de realizar leituras críticas. Nas quais o aluno possa se inteirar do texto e se posicionar diante da temática abordada. Depois de instigado o gosto pela leitura e de que o contato dos alunos seja maior com os textos, é necessário apontar os passos para que o aluno amadureça a capacidade de leitura crítica (cf. Geraldi, 2006, p. 64). Dentre as atividades possíveis, a mais utilizada é o roteiro de leitura que pode levar o aluno-leitor a entender a lógica do texto, em suas partes e no seu todo.

## Produção de textos

Depois de lido e estudado o texto e, também, estimulada a oralidade, a próxima etapa para o aluno

é expressar-se através da escrita. Geraldi (2006) chama atenção para o fato de que o emprego da língua tem sido caracterizado como algo artificial. Para isso não acontecer, é necessário fugir de temas repetitivos, buscar atribuir sentido à atividade de produção textual e dar um destino para o trabalho realizado, não propondo temas comuns em todas as séries.

O autor faz uma sugestão de temáticas para trabalhar com a produção de textos no ensino fundamental, com o uso de três horas-aula por semana, sem necessariamente ocupar o livro didático. Como o planejamento analisado no artigo é de ensino fundamental II, julgamos importante trazer as sugestões, mas sem a pretensão de sermos exaustivos ou de ansiar ditar modelos, e sim com a intenção de orientar e indicar alguns caminhos possíveis ao professor que atua no Ensino Fundamental II.

Ressaltamos que as temáticas sugeridas podem ser retomadas ou mesmo antecipadas, dependendo do grau de conhecimento dos alunos. A partir do gênero e da temática selecionados, o professor pode sugerir inúmeras atividades de produção considerando os objetivos e leitores. O importante é que antes de iniciar a escrita, o aluno saiba o que vai escrever, por que vai escrever e quem será seu possível leitor. Além disso, o aluno precisa estar ciente do gênero que estará produzindo, conhecendo as suas características típicas, quanto à estrutura; local onde circula; vocabulário adequado ao contexto. Como sugestão, lembramos da necessidade de o professor oportunizar a reescrita, para o educando poder praticar e também superar as dificuldades acerca da estrutura frasal, textual, pontuação, conectivos, concordância, regência, grafia, entre outros aspectos que possam ter complicado a expressão da escrita.

## Análise linguística

Em relação à questão da análise linguística, Geraldi (2006) afirma que esta se faz a partir de textos, além de fazer uso de estratégias variadas com leitura e produção textual, é fundamental que o professor desenvolva diferentes atividades, evidenciando os processos de funcionamento linguístico, que são característicos das diversas formas de organização do discurso. Isso implica analisar as estratégias que assegurem a coesão e a coerência, o domínio do uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, trazendo a relação entre a classe e a função dos vocábulos na unidade maior que é a frase; fazer o uso de frases que envolvam os processos de coordenação e subordinação; entre outras atividades desta natureza.

Mas, como falamos, é a partir dos textos que é trabalhado o funcionamento linguístico. Desta forma, sugere Geraldi (2006, p. 73) que “a prática com a análise linguística seja feita a partir do texto do aluno, a não se exercitar somente, o gosto por terminologias”. O ensino gramatical só faz sentido se tiver por objetivo auxiliar o aluno nas dificuldades e na aplicação da atividade, não partir de um texto pronto, “bem escrito”.

Outro cuidado com a prática de análise linguística é de o professor escolher um problema de cada vez. Selecionar uma das dificuldades do aluno e ensinar por meio delas. As atividades, de acordo com o autor, poderão ser executadas tanto em pequeno grupo como em grande grupo, fundamentando a análise através do passo: “partir do erro para a autocorreção” (Geraldi, 2006, p. 45). A real necessidade da análise linguística é substituir o trabalho da metalinguagem pelo trabalho da produção, correção e autocorreção de textos

produzidos pelos educandos (Geraldi, 2006). Oliveira (2008) afirma que o ensino de LP pela concepção estruturalista significa ensinar estruturas gramaticais despreocupadas com o uso que é feito delas.

[...] Essas formas gramaticais são apresentadas como as únicas formas corretas do português. A consequência disso é o desrespeito para com os falares dos estudantes e a transmissão da idéia de que eles não sabem português (Oliveira, 2008, p. 14).

Nesse sentido, o leitor deve estar se perguntando em que ponto fica a gramática e a modalidade padrão que ainda são praticadas em muitas situações de ensino? Serão elas eliminadas das estratégias de ensino? Seguramente não. O ensino de gramática precisa continuar em sala de aula, com relação à variedade padrão, pois ela é também fundamental para auxiliar a competência da produção escrita. Mas o que muda é a abordagem. Deve-se buscar o domínio do funcionamento da língua em uso, e não a prática mecânica da metalinguagem, com um serviço de descrição e classificação. Isto se fundamenta a partir do que Geraldi aponta como proposta, pois não faz sentido à vida prática do aluno descrever e classificar, mas sim aprender a escrever e se comunicar em diferentes situações e, para isso, precisa saber quais são os mecanismos que compõem a língua.

## **E sobre o planejamento escolar de língua portuguesa?**

De acordo com Furasi (1998, p. 45), “o planejamento tem sido utilizado como atividade em que se preenche um formulário e envia-se para a coordenação de forma

a cumprir os seus objetivos gerais, específicos, conteúdos, estratégias e avaliação<sup>4</sup>". Terminada essa etapa, é entregue à secretaria, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida. O autor afirma que esse documento precisa ser concebido, assumido e vivenciado no dia-a-dia da prática social docente, como um processo de reflexão. Segundo Saviani (1987, p. 23), "a palavra reflexão vem do verbo latino '*reflectire*' que significa 'voltar atrás'". Podemos entender como um processo de (re)pensar, ou seja, uma ação de retomar, reconsiderar os dados que se tem em mãos, e significar. É estudar e prestar atenção, analisar com cuidado.

Para Furasi (1998), o planejamento de ensino é "o processo de pensar, de forma 'radical', 'rigorosa' e 'de conjunto', os problemas da educação escolar, no processo ensino-aprendizagem. Consequentemente, planejamento do ensino é algo muito mais amplo e abrange a elaboração, execução e avaliação de planos de ensino (Furasi, 1998, p. 45)". O autor lembra também ao professor que para redigir, executar e avaliar seu planejamento, é preciso pautar-se na clareza no agir crítico levando em conta a função da educação escolar, "da função político-pedagógica dos educadores escolares (diretor, professores, funcionários, conselho de escola); dos objetivos gerais da educação escolar (em termos de país, estado, município, escola, áreas de estudo e disciplinas)" (Furasi, 1998, p. 51). Uma educação "efetivamente comprometida com a formação da cidadania do homem brasileiro; do valor dos conteúdos como meios para a formação [...]" (Furasi, 1998, p. 51).

---

<sup>4</sup> Em alguns estados, como no Paraná, a Secretaria do Estado da Educação (SEED) encaminha o planejamento ao professor de forma padrão, para que todas as escolas executem-no em concomitância, excluindo-se a opção do professor desenvolver o letramento como prática social (STREET, 2014).

Se o planejamento visa relevar a função da educação na sociedade, assim como, a função político-pedagógica e todos os fatores descritos acima, o engajamento do professor ao elaborar seu planejamento anual também precisa considerar tais aspectos, pois o docente precisará prever como será a sua atuação no cotidiano escolar, envolvendo condições de ação e interação com seus alunos. Principalmente em se tratando da escolha de conteúdos e métodos no processo de ensino-aprendizagem de LP, a fim de que a aula dessa disciplina não se torne sem relevância na vida dos estudantes.

Em suma, percebemos que a elaboração do planejamento depende da visão de mundo que os professores possuem e do mundo que desejam proporcionar para seus alunos. Dessa forma, acreditamos que o planejamento é um projeto do que o professor pretende aplicar em seu dia-a-dia e, caso algum dos itens que foram previstos no documento não sejam bem sucedidos, que o professor possa repensar e refletir outra forma de construção; (re)avaliando as estratégias, porque é com a prática diária que o professor conseguirá saber se suas propostas foram válidas ou não.

## O propósito do trabalho com os gêneros desde o que é indicado pelos PCN<sup>5</sup>

Os PCN (BRASIL, 1998) mencionam que, até os anos de 1970, o processo de ensino e aprendizagem de LP era dividido em duas etapas. A primeira era até a criança ser alfabetizada, aprendendo o sistema de escrita. Já a seguinte

---

<sup>5</sup> Sentimos a necessidade de apresentar algumas questões dos PCN segundo Gomes (2008), e outros autores, porque no planejamento escolar que será analisado por nós, o professor (a) utiliza os PCN como suporte teórico.

começaria quando ela tivesse o domínio básico dessa habilidade. Ela seria, então, levada a produzir textos, notar as normas gramaticais e ler produções clássicas. Dos anos 80 em diante, o ensino não é mais visto como uma sequência de etapas, e sim um processo em constante desenvolvimento. O aluno é colocado em contato com as dificuldades do conteúdo, desenvolvendo competências e habilidades necessárias durante essa fase.

Essa nova concepção apresenta diferenças em relação à perspectiva anterior. Desde o século XIX até meados do XX, a linguagem era tida como expressão do pensamento, ou seja, ler e escrever bem eram uma consequência do pensar e as propostas dos professores baseavam-se na discussão sobre as características descritivas e normativas da língua. Depois dessa fase, foram desenvolvidas pesquisas cujo método e o foco de ensino foram repensados (Britto, 2002).

Segundo Mortatti (2006), ao se observar a história da alfabetização ao longo do tempo, nos métodos sintéticos, a estratégia era baseada em técnicas de leitura adotadas desde cedo, em que os textos literários eram copiados sem levar em conta o contexto e o interlocutor. Outros métodos utilizados foram os analíticos, em que se buscavam mostrar pequenos textos, sentenças ou palavras para, então, analisar suas partes constituintes e o funcionamento da língua. Nesse momento, surgem as propostas construtivistas, levando em consideração a concepção interacionista de linguagem, na qual a leitura e escrita são trabalhadas pelo professor de forma individual e coletiva. O estudante então é levado a fazer uma prática de reflexão sobre a língua. Para esse fim são utilizados textos de diversos gêneros e o trabalho com eles é feito desde o início da alfabetização até os anos finais.

A partir do que os PCN propõem, o ensino de LP deve ser norteado pela concepção de linguagem sociointeracionista. Para Bakhtin (2006, p. 26), “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. É, precisamente, na palavra que melhor se revelam as formas básicas, as formas ideológicas gerais da comunicação semiótica”. Sob essa perspectiva, a linguagem é vista como interação, constituída historicamente a partir das relações sociais, a qual requer um ensino-aprendizagem que leve em consideração as experiências reais de uso da língua.

Segundo Gomes (2007, p. 138), os parâmetros curriculares oferecem as “diretrizes necessárias para a composição do currículo de acordo com a realidade local de cada escola”, além disso, propõem os eixos organizadores que se fundamentam na prática social de uso efetivo de linguagem verbal, como atividade discursiva.

A autora defende que “no processo de construção do conhecimento, a LP precisa ser levada para o educando como forma de expansão das possibilidades de uso da língua, a qual já é conhecida e dominada na oralidade pelo aluno. A responsabilidade da escola permanece em ensinar a língua padrão em suas habilidades linguísticas básicas que são falar, escutar, ler e escrever” (Gomes, 2007, p. 138). Aponta também que através do que é proposto pelos PCN, uma organização dos conteúdos, a se destacar o que é de trato oral e o que é da escrita, que precisa ser baseada a partir dos seguintes critérios: levar em consideração os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar; considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como baliza do grau de autonomia possível dos alunos; considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em face à compreensão dos alunos nos diferentes momentos do processo de aprendizagem.

Para o tratamento da oralidade, a autora sugere que o professor planeje atividades que alcancem os diversos tipos de situações que determinam as habilidades de ouvir e falar. A prática com a escrita fica melhor entendida quando pensada e abordada em suas particularidades: o aprendizado da leitura e o aprendizado de produção de textos. Quanto à análise e reflexão sobre a língua, a autora prevê o ensino e aprendizagem da língua padrão, com o que é apontado pelos PCN. Recomenda como atividades permanentes a observação das regularidades no que tange a sistematicidade da escrita, de aspectos ortográficos ou gramaticais; a exploração de diferentes formas de transformação de textos; o reconhecimento dos modos semióticos característicos de determinados textos; análise de formas de falar e escrever a mesma coisa; identificação de marcas orais na escrita e vice-versa; experimentação de diferentes modos de escrever; também a comparação entre diferentes sentidos que um mesmo texto pode ter, entre outras (GOMES, 2007, p. 156).

A partir do que já vem sendo proposto desde os PCN (BRASIL, 2002), a prática de ensino de LP parte do USO -> REFLEXÃO -> USO, para trabalhar com *Prática de leitura, Prática de escrita e Análise e reflexão sobre a língua*. A seguir, veremos se, no planejamento apresentado pela escola municipal, as estratégias propostas para o trabalho em sala de aula se harmonizam com a realidade do docente prevista no documento.

## **Análise do planejamento**

Nesta seção do artigo, faremos uma análise descritiva de um planejamento anual. Trata-se do documento de uma escola pública de Florianópolis. Procederemos com uma

amostra sucinta do planejamento referente ao ano letivo de 2010, identificando os processos pelos quais se propõe o ensino para as turmas de 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental II. Onde for possível, contrastaremos a concepção de ensino, objetivos, conteúdos e metodologia e avaliação com as teorias presentes atualmente sobre ensino de LP.

O plano apresentado pelo(a) professor(a) incorpora em um só documento os objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação para *todas as turmas* do Ensino Fundamental II. Há que se considerar que o único momento em que o professor(a) divide as séries é na seção de "Conteúdos" que trata os "gêneros e textos a serem trabalhados pelas turmas". É necessário ressaltar aqui que cada série tem o seu conteúdo específico para ser ensinado, um foco adequado para ser abordado. Assim, conforme apontamos no item 2 deste artigo, o trabalho, por exemplo, com a produção de texto precisa ser específico para cada série.

Geraldi (2006) afirma que na 5ª série a atividade de produção é o texto narrativo, isto é, o foco é de que os alunos sejam levados a contar histórias. Os dissertativos podem entrar na produção de debate oral, por exemplo. Na 6ª série, dando continuidade a metodologia utilizada na 5ª, porém com menos ênfase na narrativa, podemos introduzir para o exercício de produção da escrita através da leitura, a interpretação de textos curtos, focando a história do Brasil e o noticiário da imprensa. A partir somente deste fragmento que propõe Geraldi (2006), vemos que o foco entre uma turma de 5ª e 6ª série é diferente, o que nos leva a concluir que um planejamento que prevê conteúdos e objetivos de modo geral, sem especificidade, poderá ocasionar problemas na prática em sala de aula.

## Na introdução do planejamento analisado

Encontramos como parte introdutória o item “*Concepção de ensino de português no ensino fundamental*”, no qual o professor(a) busca justificar a necessidade do uso da escrita e o da linguagem a partir das relações sociais, defendendo que é com o domínio da linguagem construída historicamente e socialmente que o aluno poderá participar da vida social dos indivíduos. Nesta parte do documento, o professor(a) utiliza-se de documentações como a Proposta Curricular de Santa Catarina para justificar a forma como aborda o ensino de língua materna, ao invés de fazer uso de teorias que realmente fundamentem a ideia de concepção de LP, como é o caso de teóricos como Geraldi (2006); Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005); entre outros mais. Entendemos que esses documentos serviram para oferecer novas propostas para o ensino de LP, não para embasar a elaboração de um planejamento.

## Objetivos gerais e específicos

Ao elaborar os objetivos, o professor(a) não apresentou os objetivos específicos inseridos nos objetivos gerais, mas separadamente, conteúdo por conteúdo. Ao dividir o tratamento de “leitura, escrita e análise da língua”, não considera o trato da língua oral. A partir do que está apresentado no documento, parece-nos que o professor(a) deixa de lado o ensino das habilidades linguísticas no que se refere ao ato de “falar e escutar” tratando as habilidades, mesmo que nos objetivos específicos de modo amplo, como pode ser observado neste trecho, retirado do planejamento: “*O aluno deverá:*

*Ler para buscar informações; captar significados; observar recursos gráficos e estilísticos; determinar a função do texto; tema; escolher a forma textual adequado ao desejo expressivo; buscar o deleite; delimitar espaço, tempo, enredo, narrador, personagem; reconhecer e utilizar códigos verbais e não verbais; julgar; refletir; concluir; opinar; escolher, descartar; ampliar; ampliar conhecimentos; expor; relatar; etc.* (Professor(a), planejamento anual de língua portuguesa da escola municipal de Florianópolis)

Como sugestão, acreditamos que o verbo no futuro “deverá” possui uma carga semântica forte para o contexto dos objetivos. O mais adequado para tal acerto seria algo como “pretende-se que o aluno saiba:”. De acordo Lajolo citada por Geraldi (2006), ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto, é a partir do texto ser capaz de atribuir significado, conseguir relacioná-lo a todos os textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu leitor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Gomes (2007) relata em seu estudo uma metodologia do ensino de LP através do que é indicado pelos PCN. Aponta que o tratamento da comunicação oral pode ser encontrado no diálogo; na entrevista; na reunião-discussão; no estudo de caso; na exposição-participação; na exposição oral sem intercâmbio (teatro, aula, expositiva, conferência, discurso e sermão). São várias as sugestões. A prática com essas categorias levará o aluno a ser melhor preparado para a exposição oral de apresentação de trabalhos, que, tradicionalmente, acontece nos últimos anos do Ensino Fundamental

e do Médio e, futuramente, nas situações profissionais quando na fase adulta (Gomes, 2007).

Ao entender que todo indivíduo produz textos ao passo que mobiliza a língua para se comunicar, acreditamos que as aulas de português podem ser tomadas como prática diária de comunicação verbal, desenvolvendo a comunicação recorrente, tanto no trato oral quanto por escrito. Isso porque existe um locutor interessado em dizer algo a seu interlocutor. De acordo com Bakhtin (1992, p. 279), todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua e essas se efetivam através de enunciados orais e escritos “concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana”.

Se um dos objetivos de LP é ampliar a capacidade de comunicação de nosso aluno, sugerimos que o professor(a) traga diferentes tipos de textos à sala de aula, criando oportunidades para que o aluno entre em contato e estude variados gêneros textuais, os quais circulam em nosso meio, nas mais diversas situações sociais.

## **Sobre os conteúdos a serem trabalhados**

Em se tratando dos conteúdos, o professor(a) apresenta a questão da leitura dicotomizando os mais variados gêneros e a questão das habilidades de interpretação e compreensão de textos. Porém, o que sabemos é que a leitura contribui na ampliação da visão de mundo do aluno e inseri-lo na cultura letrada, estimulando-o a outras leituras; deve permitir a compreensão do funcionamento da língua; expandir o conhecimento da própria leitura; informar como escrever e sugerir como escrever; entre outros. No que tange o tópico “escrita”,

o professor(a) leva em consideração as questões de “modalidades textuais, coerência, coesão, domínios da norma padrão e tipos de discurso (narrador e do discurso direto dos personagens)”.

Finalmente, em “análise da língua” dá-se a prioridade não “[...] pelo estudo metalinguístico, mas pela apropriação e reconhecimento mais ou menos estáveis de cada gênero, pelo uso consciente e crítico de acordo com a intenção desejada para a produção; pela necessidade de levar em conta o interlocutor, a situação de comunicação e a esfera em circulação. O planejamento apresenta, ainda, que contemplará “A clareza a organização de idéias, a coerência, a coesão, a estrutura textual escolhida serão observadas sistematicamente na exposição oral e na escrita das produções textuais, levando em conta os efeitos de sentido desejados. Assim, as classes de palavras, processos de formação, pontuação, concordância verbal e nominal, regências, acentuação gráfica, ortografia, sintaxe da frase, das orações e dos períodos [...] serão abordados no estudo de cada gênero [...]”. (Professor(a), planejamento anual de língua portuguesa da escola municipal de Florianópolis).

Nesse item do conteúdo, num primeiro momento, o professor(a) afirma que a análise da língua *não será feita pelo estudo metalinguístico*, contudo, ao terminar suas considerações citando classes de palavras, processos de formação, pontuação, entre outros, diz que os aspectos *metalinguísticos* auxiliam a consolidação dos conhecimentos de proficiência e autonomia leitora. Parece-nos que, na construção do planejamento, esqueceu-se que aspectos como: concordância, regência, pontuação, sintaxe e elaboração dos períodos não estão relacionados, necessariamente, à autonomia e proficiência do eixo

da leitura, mas sim como mecanismos da construção de sentidos que é realizada no momento da produção escrita, principalmente (Koch; Elias, 1999).

Cogitamos que entre as atividades que podem ser sugeridas para a reflexão e análise linguística merecem destaque a revisão de textos (controlar a qualidade de produção, a se identificar problemas e aplicar os conhecimentos sobre a língua, analisando a organização das ideias); também não menos aprender *com* textos (observando e analisando diversos textos) a se refletir sobre como foram escritos, que estratégias o autor utilizou para construir o texto como: evitando repetições, quais as características da pontuação, expressões utilizadas para mudança de lugar, tempo, enfim, focando os elementos de textualidade. (Gomes, 2007)

Tanto a ortografia quanto os aspectos gramaticais não devem ser deixados de lado no tratamento da análise linguística, e é de se ponderar que a proposta de ensino com base na reflexão sobre o funcionamento da língua não elimina o ensino das “estruturas”, ou seja, da fonética, da morfologia e da sintaxe. Esse ensino precisa acontecer ao passo em que o conhecimento das estruturas e a reflexão sobre o uso sejam necessários, partindo do que o aluno já sabe para as dificuldades apresentadas, para que possa ser desenvolvido o emprego da língua.

## **Sobre os gêneros e textos**

Ainda na seção ‘conteúdo’, o professor(a) apresenta um quadro determinando como poderia trabalhar o gênero a ser abordado em cada série do Ensino Fundamental II:

**Tabela 1:** Sugestão da professora acerca dos gêneros e textos a serem trabalhados nas séries

GÊNERO	5 <sup>a</sup>	6 <sup>a</sup>	7 <sup>a</sup>	8 <sup>a</sup>
Argumentativo	Carta pessoal, texto de opinião	Carta pessoal, de leitor texto de opinião	Texto de opinião, resenha crítica	Texto de opinião, resenha crítica
Narrativo	Fábulas	Lendas, romance	Crônica	Conto, teatro, paródia
Expositivo	Resumo, entrevista	Resumo, sinopse	Resumo, esquema, sinopse.	Resumo, sinopse, esquema.
Relato	Notícia, entrevista	Notícia, memória	Notícia, reportagem	Notícia, reportagem
Instrucional, descritivo/ prescritivo	Regras de jogo	Manual de instrução	Leis e estatutos	Leis e estatutos
Literário	Poemas	Poemas	Poemas	Poemas

Fonte: Professor (a) - Gêneros e textos a serem trabalhados nas séries (2010).

Primeiramente, apontamos que equivocadamente o professor(a) chama de gêneros “argumentativo, narrativo, expositivo, relato; instrucional, descritivo/prescritivo; e literário”, o que Marcuschi (2008, p. 154) conceitua como o conjunto de categorias que é acrescentado sem tendência a aumentar - tipo textual. O tipo textual marca uma espécie de construção teórica, definida através da natureza linguística de sua composição, como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo<sup>6</sup>. Ele se caracteriza mais propriamente como sequências linguísticas do que como “textos materializados”, referem-se especificamente a modos textuais. Sugerimos para este momento que

<sup>6</sup> O estilo, para Rodrigues (2005, p. 168), trata do uso típico dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Em um enunciado, o estilo particular pode ser melhor entendido se for considerada a sua natureza genérica.

o professor(a) divide o quadro de forma a apresentar nele as situações discursivas, a tipologia textual predominante, as habilidades de linguagem dominantes e, enfim, os gêneros orais ou escritos. Conforme exemplificado abaixo:

**Tabela 2:** Gêneros textuais mais conhecidos

Situações discursivas	Tipologia textual predominante	Habilidades de linguagem dominantes	Gêneros orais ou escritos
Leitura poética	Expressão poética Verso	Elaboração da linguagem como forma de expressão da interpretação pessoal do mundo	Poesia
Leitura ficcional	Narração	Imitação da ação pela criação de enredo, personagens, situações, tempo, cenário, de forma verossímil.	Conto maravilhoso, contos de fada, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa mítica, anedota, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, paródia, advinha, piada
Documentação e memorização de ações	Relato	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.	Relatos de experiências vividas, relatos de viagem, diário íntimo, testemunho, autobiografia, <i>curriculum vitae</i> , ata, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, história, relato histórico, perfil biográfico.
Levantamento e discussão de problemas	Argumentação persuasiva	Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição.	Aviso, convite, sinais de orientação, texto publicitário comercial, texto publicitário institucional- cartazes, slogans, campanhas, <i>folders</i> , cartilhas, folhetos.

Fonte: Garces (apud Gomes, 2007, p. 123- 124).

Destacamos que os gêneros comentados, assim como as situações discursivas, não terminam no que está exposto na tabela, pelo contrário, existem muitas outras possibilidades. Podemos perceber que o professor(a) não demonstra clareza a respeito do que são propriamente gêneros e do que são tipos textuais, o que possivelmente poderá refletir na própria prática de sala de aula. Alguns exemplos de gêneros textuais indicados por Marcuschi (2008, p. 156) são o “texto argumentativo- carta textual, carta comercial, bilhete”, entre outros.

Enfocamos ainda no item conteúdo, que o professor(a) utiliza um gênero por série, como por exemplo, na 5ª, afirma trabalhar carta pessoal, texto de opinião; na sexta série e sétima série - texto de opinião e resenha crítica. Diante disso, o que podemos perceber é que, logo no planejamento de cada série, será trabalhado apenas um gênero por turma, sabendo que poderiam ser utilizados nos tipos textuais argumentativos, vários outros gêneros tais como artigo assinado, editorial etc.

É necessário comentar que quando se delimita tipo literário, o professor(a) propõe somente trabalhar com poemas em todas as séries do Ensino Fundamental II, desconsiderando as outras variedades presentes nos textos literários, como conto, crônica e romance entre outros. Isso acontece justamente pelo fato do professor(a) propor em seu escrito uma categorização não condizente, conforme já comentamos anteriormente.

Sabemos, através de estudos bakhtinianos, que as atividades humanas se relacionam ao uso efetivo da língua materializando-se através de enunciados concretos e únicos “que emanam de uma ou outra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 1972, p. 279). Embora tais enunciados sejam individuais, concretos e únicos, não podemos

entendê-los como combinações de formas livres da língua, pois a língua se realiza no campo das atividades humanas sendo que elas possuem formas – padrão (em níveis variados) para poder estruturar os enunciados.

Em seguida do que é apresentado pelo professor, percebemos o paradoxo presente na construção do discurso desse planejamento, em que ele(a) afirma que “textos do domínio do narrar, relatar, argumentar e expor e descrever ações devam ser apresentados em todos os anos de ensino fundamental”. Rodrigues (2003, p. 1266) aponta que “os termos gêneros textuais, gêneros de texto e tipos de texto” assemelham ser utilizados nos PCN como sinônimos dos gêneros do discurso. Com cuidado, indica que a união ou não desses aspectos merecem melhor observação, pois os parâmetros definem o que será trabalhado em sala de aula, porém, o contato de um professor que não tenha clareza de tais conceitos com o que é sugerido pelos documentos, poderá causar uma certa confusão.

A nosso ver, essa pode ser causa da confusão estabelecida no planejamento por parte do professor(a), já que, como comentamos anteriormente, as bases teóricas apontadas no planejamento são os PCN e as Propostas curriculares presentes em documentos da Secretaria de Educação do município de Florianópolis. Acreditamos também, que isso tudo reflete no ensino de uma disciplina que ainda está em busca da composição de um currículo, quanto ao objeto e ao conteúdo. Sendo assim, Rojo (2008) faz-nos entender que atualmente o que se busca é a “rearticulação” do conceito de gêneros do discurso/ texto no campo didático, marcado por dois lados: de um, o resgate de uma perspectiva política aristotélica no ensino “para a coisa pública” e de outro,

um conceito novo rearticulado em função de práticas escolares já conhecidas.

## Acerca da metodologia

Entre os itens apontados na metodologia, selecionamos alguns para a análise. O primeiro é quanto à escolha do “gênero como objeto de ensino”: *“a noção de gênero será tomada como objeto de ensino. A diversidade de textos e gêneros será contemplada não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.”* (Professor(a), planejamento anual de língua portuguesa da escola municipal de Florianópolis - grifo do professor)

Rojo (2005) diferencia “teoria de gêneros do texto” de “teoria dos gêneros do discurso ou discursivos”, mencionando que

os trabalhos que estou classificando como adotando uma teoria de gêneros de texto tendiam a descrever um plano descritivo intermediário - equivalente a estrutura ou forma composicional - que trabalha com noções da linguística textual (tipos, protótipos, sequências típicas etc.) e que integrariam a composição dos textos do gênero” (Rojo, 2005, p. 92).

Em relação aos gêneros discursivos, ela ressalta que tende “a relacionar os aspectos da materialidade linguística determinados pelos parâmetros da situação de enunciação – sem a pretensão de esgotar a descrição dos aspectos linguísticos ou textuais” (Rojo, 2005, p. 92). Sugerimos ao professor(a) que ao enunciar a noção de gênero a ser adotada, restrinja para “gêneros de discurso/texto” conforme a autora acima explicita.

Outro item que nos chamou atenção, positivamente, foi o que trata da aplicação de uma “avaliação diagnóstica”, através do modelo GESTAR II, que funciona como ferramenta e determina os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, através das falhas ou lacunas deixadas por eles. Desta forma, através de tais falhas, o professor pode parametrizar o que o aluno já conhece e aquilo que o aluno precisará aprender. *“Uma Avaliação Diagnóstica será aplicada em todas as turmas, aproveitando-se do modelo proposto pelo GESTAR II, no intuito de melhor efetivamente determinarmos os conhecimentos prévios/adquiridos e os por adquirir dos alunos envolvidos. (Professor(a), planejamento anual de língua portuguesa da escola municipal de Florianópolis).”*

No outro item, seleção dos gêneros e textos a serem trabalhados, fica evidente que o professor(a) faz uso de um livro didático, sendo a maioria dos “gêneros e textos” contemplada de acordo com o que está no livro: *“a seleção dos gêneros e textos a serem trabalhados está contemplada, em sua maioria, no livro didático escolhido pela escola Português: uma proposta para o letramento, de Magda Soares, Editora Moderna. (Professor(a), planejamento anual de língua portuguesa da escola municipal de Florianópolis)”*.

Quando se sugere que a maioria está contemplada no livro, isso nos leva a pensar, convidando o professor(a) também a refletir, até que ponto tais textos estão em conexão com a realidade dos alunos? Na outra seção, é apontado que em cada série se desenvolverá, ou dará continuidade, ao projeto de leitura: “construindo a competência leitora” desenvolvido desde o ano de 2007. Em seguida, é falado sobre a leitura: *“a ida do aluno à biblioteca será orientada e estimulada a cada 15 dias, o aluno poderá escolher*

*o livro que desejar, ou procurar o livro solicitado pela professora e deverá realizar a atividade escrita ou oral sobre a leitura conforme as orientações passadas” dizendo que a “consciência da escolha do material por parte do educando é importante como a leitura feita”.*

Em suma, o que pudemos perceber na metodologia é um apego maior no tocante à leitura, enquanto que a escrita e a análise linguística são pouco comentadas, ou diríamos, quase nada. Em algumas das seções, existem resquícios da atividade com a escrita, porém o restante só fala da metodologia em prática de leitura em sala de aula. Acreditamos que faltou detalhar melhor a escrita e análise linguística no planejamento quanto à metodologia, pois são mostradas de forma muito genérica no que tange à aplicação dos conteúdos. Sugerimos, por exemplo, nesse item que o professor desenvolveu mais, neste caso, a leitura, que se faça a partir de um texto curto, em que o professor proponha uma análise, observando os argumentos apresentados, a tese defendida no texto e a comparação do vocabulário empregado. Essa forma é o que Geraldi (2006, p. 94) sugere como “Leitura – estudo do Texto”. Isso representaria um processo de leitura muito mais reflexivo e autônomo do que ler pelo simples fato de ler.

## **Avaliação**

Na avaliação, trata-se dos instrumentos avaliativos (exercícios, tarefas, leitura em classe e extraclasse, participação, pesquisa, provas, ditados, apresentações, entre outros) e prevê que o aluno “deverá”: *“demonstrar que compreende os textos nos gêneros trabalhados; atribuir sentidos, posicionando-se criticamente; ler de*

*modo independente textos familiares; compreender e estabelecer relações entre os segmentos de um texto e entre este e outros textos; articular conhecimentos prévios a informações textuais a deduzir informações implícitas; produzir textos nos gêneros previstos considerando-se suas especificidades [...] (Professor(a), planejamento anual de língua portuguesa da escola municipal de Florianópolis)”.*

Ao lermos esse fragmento, questionamo-nos de que forma será dada a avaliação. Contínua, diagnóstica ou formativa? O professor(a) não deixa evidente o cuidado com os alunos que não conseguirem atingir o rendimento satisfatório na prova: se o procedimento será através de recuperação parcial ou total. Julgamos algo importante a se tratar em um planejamento. Também em se tratando de atividades, apontar como que elas serão desenvolvidas.

## **Conclusão**

Diante do exposto, a análise em torno do planejamento mostrou que o professor(a) ao elaborar a introdução de seu planejamento diz fazer uso dos parâmetros curriculares nacionais e das diretrizes constantes na Secretaria Municipal de Ensino de Florianópolis, ratificados pelas propostas curriculares de Florianópolis. No entanto, ao lermos Gomes (2007), percebemos que o planejamento do professor(a) apresenta apenas alguns recortes dessas diretrizes, sem maiores aprofundamentos teóricos específicos. Falta, a nosso ver, uma consideração sobre o papel do outro e da interação com o outro no processo de construção de práticas, discursos e concepções letradas (Rojo, 2001). A própria Proposta curricular de língua portuguesa (Santa Catarina, 2005, p. 31),

a qual o professor(a) menciona em seu planejamento, afirma que: “o alfabetizador há de lançar mão dos variados gêneros textuais e trabalhá-los no sentido de sua utilização em práticas sociais concretas, importantes para a prática social ativa e cidadã dos alunos”. O documento ainda referenda, Rojo (2004, p.120), lembrando da “dificuldade de fazer escolhas diante da variedade dos gêneros, evitando-se também a redução desse trabalho à dimensão utilitária”.

Outro fator resultante da análise do documento foi verificar que o que se fala em teoria sobre o ensino de LP, ainda tem muito a ser pensado e desenvolvido na prática. Observamos que o planejamento não está em total acordo com a literatura apresentada neste trabalho, pois encontramos um documento que reflete falhas, as quais julgamos próprias do sistema que a Disciplina de Língua Portuguesa está inserida e é orientada.

## Referências

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (1979) [1952-53]. p. 277-326.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed., São Paulo: Hucite, 2006.

BRASIL. SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Linguagens, códigos e suas tecnologias. / Secretaria de Educação Média e Tecnológica Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em 14 out. 2023.

BRITTO, L. P. **A sombra do caos: ensino de língua vs. tradição gramatical.** Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2002.

FURASI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp\\_a.php?t=016](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=016). Acesso em 14 out. 2023.

GERALDI, J. W. **Concepções de linguagem e ensino de português.** In: O texto na sala de aula. 4ª. ed. São Paulo, Ática, 2006, p. 41.

GERALDI, J. W. (org). **O texto na sala de aula.** 4. ed. São Paulo, Ática, 2006.

GOMES, M. L.C. **Metodologia do ensino de língua portuguesa.** Curitiba: Ibpex, 2007.

KOCH, I; E., V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2009.

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

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Encontro PAIC, Seminário "Alfabetização e letramento em debate": Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em: [http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro\\_paic\\_ceu\\_24\\_2602\\_2010%5Chistorias\\_do\\_metodos\\_de\\_alfabetizacao\\_brasil.pdf](http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro_paic_ceu_24_2602_2010%5Chistorias_do_metodos_de_alfabetizacao_brasil.pdf), acesso 14 out. 2023.

OLIVEIRA, L. A. Sobre a necessidade da capacitação de professores de português. Linguagens: Práticas, Discursos e Mediações. **Revista do Programa de Pós-Graduação em estudos de Linguagem.** Ano 1, Nº 1: Universidade do Estado da Bahia, 2008. Disponível em: [http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero\\_01/pdf/artigo\\_vol01\\_06.pdf](http://www.tabuleirodeletras.uneb.br/secun/numero_01/pdf/artigo_vol01_06.pdf). Acesso em 14 out. 2023.

RODRIGUES, R. H. **Articulações teórico-conceituais nos PCNs: Uma análise Crítica.** Anais do 5º Encontro do Celsul, Curitiba-PR, 2003. p. (1258-1267)

RODRIGUES, R. H. **Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem na abordagem de Bakhtin.** In: Meurer, Meurer, J. L; Bonini, Adair; Motta- Roth, Desirée (orgs). Gêneros: teorias, métodos e debates, 2005.

ROJO, R. H. R. **Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula:** diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In: Signorini, I. (Org.). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 51-74.

ROJO, R. H. R. **Gêneros do discurso e gêneros textuais:** questões teóricas e aplicadas. In: Meurer, Meurer, J. L; Bonini, Adair; Motta-Roth, Desirée (orgs). Gêneros: teorias, métodos e debates, 2005.

ROJO, R. H. R. **Gêneros de discurso/ texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?** In: [Re]discutir texto, gênero e discurso/ Inês Signorini (org) Anna Cristina Bentes [et. All]. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, ciência e tecnologia. **Proposta curricular de Santa Catarina:** Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SAVIANI, D. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

STREET, B.V. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

---

## **CAPÍTULO 10**

---

# O GÊNERO TEXTUAL NOTÍCIA NO LIVRO DIDÁTICO "TECENDO LINGUAGENS" DE LÍNGUA MATERNA DO 6º ANO

Aldinei Passos Andreis  
Roziane Keila Grandó

## Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2006) apontam a necessidade de o professor selecionar textos que favoreçam a reflexão crítica e que façam parte da rotina dos alunos, que possibilitem uma forma de pensamento mais elaborada e voltada à realidade de cada estudante. Assim

no componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (Brasil, 2018, p. 136).

Conforme Marcuschi (2002), os gêneros textuais são fenômenos históricos e estão ligados às questões que

envolvem a vida cultural e social e eles contribuem para a organização das atividades comunicativas do cotidiano. Os gêneros se caracterizam mais pelas suas funções comunicativas e institucionais do que pelas peculiaridades ou pela sua estrutura.

Um dos gêneros textuais que consideramos o modo como a situação comunicativa que orienta a sua produção é tratada é a notícia. Diante do avanço do jornalismo digital, as notícias são também alavancadas pelas redes sociais e aplicativos de troca de mensagens, fator que também democratiza as informações e possibilita a didatização, dado o seu acesso facilitado para a utilização em sala de aula.

De outra mão, temos os livros didáticos que se inserem no ensino de língua portuguesa atualmente nas escolas públicas por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cujo propósito, a nosso ver, está relacionado a uma política de “educação linguística” (Bunzen, 2011, p. 905). Nesse sentido, uma pesquisa sobre a forma como esses gêneros textuais são apresentados nos livros didáticos, os quais embasam a maior parte do trabalho dos professores, especialmente nas escolas públicas, pode apresentar interessantes discussões para tornar as aulas mais atrativas e atuais, além de possibilitar a utilização desse gênero de forma mais constante e crítica.

A leitura de gêneros textuais extraídos de jornais, revistas ou site de notícias, em sala de aula, oferece uma série de ferramentas para os docentes, que podem promover o debate dos temas cotidianos e o estímulo à interpretação crítica dos fatos que acontecem e são relevantes para a sociedade. Outra possibilidade é a realização de atividades que levem os alunos a pensarem no bem coletivo e na responsabilidade social de cada cidadão. Discutir como a notícia é apresentada ao professor, nos livros didáticos,

ajuda na reflexão de como esse gênero discursivo pode ser importante para “trazer” o mundo da vida para o mundo da escola e, conseqüentemente, para o aluno.

A partir da abordagem qualitativa da pesquisa, buscamos fontes que permitissem uma “análise mais detalhada sobre investigação, hábitos, atitudes e tendências de comportamento” (Marconi; Lakatos, 2008, p. 268). O método utilizado foi o indutivo, em que se procurou verificar se o livro didático contempla o uso do gênero jornalístico, sendo analisada também a forma como esse conteúdo foi apresentado no material pesquisado.

Nesse sentido, a pesquisa em questão visa a investigar como o livro didático denominado “Tecendo Linguagens”, da disciplina de Língua Portuguesa, adotado para os anos finais do Ensino Fundamental 2, do Colégio Estadual Bento Mossurunga, de Ivaiporã, para o ano letivo de 2020, utiliza o gênero notícia e quais atividades são propostas pelas autoras - Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo. Observamos isso quando o material utiliza estratégias para desenvolver o letramento crítico do aluno, o que ocorreu no uso de algumas notícias ao longo do LD. Na próxima seção discutiremos o uso de notícias no ensino de língua materna pelo viés dos gêneros do discurso.

## **Os gêneros do discurso e o uso de notícias no ensino de língua materna**

Bakhtin (1997, p. 261) define gêneros de discurso “como todo o campo de atuação de utilização da língua que gera um tipo estável de enunciado e que possibilita a comunicação entre os indivíduos”. Além disso, ele ressalta que o discurso só existe de fato, quando há uma enunciação concreta entre determinados sujeitos

do discurso e fora disso, não é possível apontar esse tipo de enunciado. Isto é, temos a necessidade de tratar dos aspectos discursivos em sala, trazendo a função sociocomunicativa da linguagem em questão nas aulas, ao invés de uma abordagem que se afaste dos usos diários dos gêneros em nossas vidas. Isto é, um ensino/aprendizagem pelos gêneros e não dos gêneros.

Nessa direção, pesquisas realizadas com base nos dados do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica<sup>1</sup>), do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio<sup>2</sup>) e Pisa (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes<sup>3</sup>), avaliações realizadas ainda no início dos anos 2000, já apontavam, conforme Caldas (2006, p.118), “o baixíssimo nível de compreensão, interpretação e reflexão dos alunos do Ensino Fundamental e Médio e nos exames de acesso à universidade à situação não é diferente”.

Considerando tais resultados, encontramos amparo em Geraldi (2011), que relaciona a dificuldade dos jovens em expressar seu pensamento, em função da falta de leitura, comprovada pelo baixo interesse em textos de jornais, revistas e livros de ficção e que isso se reflete nas redações de vestibulares, na forma de falar dos jovens e na dificuldade de articular uma ideia ou estruturar uma sentença. Isto, pois, segundo o próprio autor, o trabalho com gêneros muitas vezes acontece de modo descontextualizado, sem que haja uma compreensão acerca da sua importância em nossas vidas.

---

<sup>1</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acesso 25. Fev. 2024

<sup>2</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem> - Acesso 25. Fev. 2024

<sup>3</sup> <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa> . Acesso 25. Fev. 2024.

Já, Antunes (2003), analisa que em sala de aula a atividade de leitura ainda é focada nas “habilidades mecânicas de decodificação, tornando esse processo automático e muitas vezes sem nenhum sentido para o aluno” (p. 27). E isto, leva-nos a uma falta de vínculo com outros aspectos sociais e, conseqüentemente, com a realidade dos estudantes. Mas conseguir interpretar um texto não depende estritamente do conhecimento da língua. Diversos outros saberes precisam ser incorporados para reconhecer “não apenas o que está dito, mas também o contexto de certas palavras e principalmente o que o escritor quis dizer sem estar escrito ou explícito” (Antunes, 2003, p.69).

Percebemos que a leitura de diversos tipos de gêneros textuais precisa ser incorporada ao cotidiano de sala de aula, não apenas para desenvolver o gosto pela leitura, mas também como forma de possibilitar aos alunos outros conhecimentos importantes para que eles se identifiquem como cidadãos e integrantes de um contexto social. A leitura de textos curtos em sala de aula, como a notícia, por exemplo, pode ajudar no processo de compreensão da realidade em que os alunos estão inseridos.

Conforme a BNCC (Brasil, 2018), o campo jornalístico, além de estar no topo da lista para o ensino, possibilita ampliar e qualificar a participação dos estudantes das séries finais do ensino fundamental. O documento explicita que é destinado ao trato com a informação e opinião que estão no centro da esfera jornalístico-midiática” (Brasil, 2018, p. 140).

Graça Caldas (2006) mostra que a natureza da imprensa moderna é pautada a partir da história do cotidiano e narrada em forma de mosaicos que dificulta a compreensão dos fatos e sua interpretação. Isso ocorre porque quem escreve o gênero jornalístico não tem acesso a todo

o conhecimento real, “mas apenas a um fragmento ou a versões que lhe são repassadas” (Caldas, 2006, p. 126).

No entanto, isso não significa que o professor deva abrir mão de utilizar esse gênero em sala de aula. A notícia é uma fonte motivadora, porque é conectada com a realidade vivida pelos alunos. A utilização de notícias que se conectam com o cotidiano pode chamar a atenção dos estudantes e possibilitar uma leitura e uma atividade mais interessada por parte deles. “É exatamente pelo acesso ao contraditório, à percepção e ao reconhecimento de diferentes visões e interpretações de um mesmo fato, pela polifonia de vozes, que é possível fazer uma leitura do mundo que vá além da leitura das palavras” (Caldas, 2006, p. 127). Por fim, o autor ainda destaca que utilizar a mídia, ou os textos da esfera jornalística na escola, torna-se o primeiro passo para a leitura de mundo, mas essa não pode ser a única forma de propor esse tipo de visão. O professor também precisa trabalhar com outros textos, de outros gêneros, que permitam o pensamento crítico e a percepção direta do aluno como agente mobilizador da sua realidade.

Assim sendo, pensamos que os gêneros da esfera jornalística, tais como notícias e reportagens podem ser gêneros integradores, na medida em que esses podem ser conectados com a realidade dos alunos, para que a leitura e atividades com esse gênero possam ser interessantes aos discentes. Na próxima seção apresentamos nossas reflexões sobre o livro didático.

## **Livro Didático da Língua Materna**

O livro didático talvez seja uma das principais ferramentas que o professor tenha para o desenvolvimento

do seu fazer pedagógico. Apesar dos avanços das ferramentas digitais em sala de aula como, por exemplo, a utilização de TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), muito do trabalho do educador ainda é centrado no livro, especialmente na rede pública, em que muitos casos é a única ferramenta disponibilizada pelo Estado para o trabalho do professor.

Bunzen e Máximo (2013) consideram que o livro didático tem sido alvo de uma série de estudos sobre sua utilização e seu conteúdo, principalmente na área da Linguística, Linguística Aplicada e Educação, em que se procura entender as diversas facetas que envolvem a constituição do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Ainda mais na seleção e na metodologia aplicada em sala de aula:

procuramos compreender o livro didático na perspectiva do gênero de discurso, que apresenta para os leitores, um conjunto de saberes escolares, que passam por um complexo sistema de escolha curricular, envolvendo diferentes representações do que seja ensinar língua portuguesa (Buzen; Máximo, 2013, p. 363).

Especificamente no ensino de língua portuguesa, os conteúdos são apresentados nos livros didáticos conforme a idade dos alunos. Assim, para as crianças do Ensino Fundamental II, os livros didáticos são organizados com fábulas, ilustrações e temas mais relacionados à infância e ao início da formação de um cidadão, com temas voltados especialmente às questões direcionadas ao meio ambiente e à comunidade, que seguem o que determinam os documentos oficiais.

Já nos livros do Ensino Médio, são esperados textos mais complexos, como trechos de romances e livros expoentes da literatura clássica, com uma temática voltada ao debate de temas mais densos, relacionados

à diversidade e ao preconceito, desigualdade social, posicionamento político, entre outros. No entanto, mesmo sob esses parâmetros, o professor e a escola têm toda a liberdade de trabalhar parte dos textos e atividades propostas ou utilizar uma temática complementar diferente, desde que ela faça sentido dentro do que determina a BNCC.

Bunzen e Máximo (2013) lembram que cada editora desenvolve um projeto de livro didático seguindo as diretrizes dos documentos oficiais, priorizando a análise lexical, gramatical, textual e discursiva que trabalham com textos e conhecimentos linguísticos e a produção de textos orais, escritos e visuais e, em geral, formatados com uma atividade principal para a execução de um conjunto de tarefas. “Todos os livros didáticos aprovados no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Fundamental II apresentam atividades de análise e produção textual” (Bunzen; Máximo, 2013, p. 364).

Para os educadores, o livro didático pode ajudar no desenvolvimento de três capacidades importantes, teorizadas por Dolz e Schneuwly (2004) e lembradas por Bunzen e Máximo (2013), que são a capacidade de ação, esperando que o aluno desenvolva a compreensão de realizar a atividade do texto selecionado, dentro de um contexto prévio relacionado à situação comunicativa da atividade; a capacidade discursiva, pela qual o estudante consiga entender a organização do texto e suas características principais e se posicione conforme seu plano comunicativo, bem como a capacidade linguístico-discursiva, em que o aluno tenha a capacidade de usar os recursos linguísticos da maneira mais adequada para cada situação<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Mais detalhes estão disponíveis em Dolz e Schneuwly (2004).

## Apresentação dos dados

Marcuschi (2002) estimula o uso de jornal em sala de aula que, além de instrutivo, também permite a prática de uma produção textual. Para isso, ele destaca que é possível colocar na mão do aluno um jornal diário ou uma revista semanal com a seguinte tarefa: “Identifique os gêneros textuais aqui presentes e diga quais são as suas características centrais em termos de conteúdo, composição, estilo, nível linguístico e propósitos”. (Marcuschi, 2002, p.15). A partir disso, ele acredita que possam surgir uma série de propostas tanto de análise linguística, como de produção textual que pode ser explorada pelo professor de diversas maneiras.

Seguindo essa perspectiva teórico-metodológica, como a pesquisa é baseada na avaliação dos capítulos dedicados ao gênero textual notícia e como eles estão estruturados, buscamos perceber como esse gênero é retratado, verificando se assuntos do universo dos estudantes são envolvidos (em sua maioria na faixa de idade dos 11 anos de idade), além das atividades didáticas propostas a partir dos textos apresentados. A análise também leva em consideração se os autores do livro didático utilizam o gênero de forma interdisciplinar, fazendo referência com outros assuntos e disciplinas.

Sendo assim, o livro analisado foi a obra “Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa”, escrito pelas professoras Tânia Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, da editora IBEP<sup>5</sup> (2018), direcionado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental das escolas da rede pública. A obra em análise é distribuída em todas as escolas estaduais de Ivaiporã e, para o nosso trabalho, o livro foi cedido pela direção do Colégio Estadual Bento Mossurunga.

---

<sup>5</sup> A obra foi editada em 2018 e, portanto, já é adequada à BNCC.

O livro foi digitalizado e posteriormente analisado. Verificamos que o livro é dividido em oito capítulos, sendo que das 241 páginas com conteúdo, 53 páginas são dedicadas ao gênero notícia ou contam com textos ou atividades relacionadas a esse gênero. Os textos foram extraídos dos mais diversos órgãos de imprensa, tais como jornais, revistas ou sites de diversas linhas editoriais, como jornais independentes ou órgãos de imprensa vinculados a governos. As autoras aproveitaram trechos das reportagens para a elaboração de atividades relacionadas a práticas de leitura e reflexões sobre o uso da língua. Textos do gênero notícia estão inseridos nos capítulos 1, 3, 5, 6, 7 e 8, mas, para questões de análise, a pesquisa se concentrou nos capítulos 1 e 5.

**Figura 1:** capa do livro didático “Tecendo linguagens: língua portuguesa”



Fonte: Oliveira; Araújo (2018).

## **Análise do capítulo 1 do livro Tecendo Linguagens**

Como abordado inicialmente, o livro é rico na utilização de gêneros da esfera jornalística, em praticamente todos os capítulos são usadas notícias de sites e jornais. As autoras procuraram selecionar textos que tenham relação com os temas abordados em cada capítulo e a partir dele tecer uma lógica de atividades, discussões e propostas pedagógicas que tenham sentido em relação o assunto escolhido. Como o livro didático é dividido em oito capítulos, a ideia é que cada proposta seja trabalhada durante o período aproximado de um mês.

O capítulo 1 tem como tema: “Quem é você?”, e são utilizadas duas notícias ao longo do capítulo. O primeiro texto jornalístico aparece na página 28, com o título: “Malala Yousafzai, vencedora do Nobel da Paz, retorna a Mingora no Paquistão”, extraído do site do jornal Correio Braziliense, publicada em março de 2018.

Depois, em “Malala Yousafzai, vencedora do Nobel da Paz, retorna a Mingora no Paquistão”, mostra aos alunos, por exemplo, como adolescentes, mesmo em situações de dificuldade (contribuem para mudanças no mundo, na sociedade) da ativista, já que ela foi expulsa de sua terra natal e ficou refugiada em outro país, o que fez com que ela ganhasse o Prêmio Nobel da Paz.

Após o primeiro texto, as autoras do livro didático apresentam uma proposta de cinco atividades relacionadas à notícia, sendo que a mais interessante, em termos didáticos, é o item quatro, na qual o aluno precisa justificar a alternativa escolhida na questão anterior - indicar qual alternativa demonstra por qual motivo o avô escolheu o nome Malala para a menina. Três alternativas são

indicadas ao aluno e a correta é o trecho da notícia em que se lê: “A adolescente ficou gravemente ferida e foi atendida em um hospital militar local antes de ser transportada para Birmingham, no Reino Unido” (Oliveira; Araújo, 2018, p. 29).

### Figura 2: A série de questões relacionadas ao gênero notícia

2. Considerando as informações que foram passadas até agora sobre Malala, em sua opinião, o que ela quis dizer ao declarar: “Eu deixei Swat com os olhos fechados e agora eu retorno com os olhos abertos”?

3. Releia o trecho a seguir, extraído do texto “Nasce uma menina”:

Mas meu avô, que era professor de teologia e imã da aldeia, não gostou que meu pai me desse esse nome. “É um nome triste”, disse. “Significa luto, sofrimento.”

Qual das alternativas abaixo traz um trecho da notícia sobre a visita de Malala que estabelece relação com o que o avô disse sobre o nome da menina?

a) “A paz voltou a Swat graças aos inestimáveis sacrifícios de meus irmãos e irmãs” [...]

b) A jovem de 20 anos, acompanhada por seus pais e os dois irmãos, chegou em um helicóptero militar procedente de Islamabad.

c) A adolescente ficou gravemente ferida e foi atendida em um hospital militar local antes de transportada para Birmingham, no Reino Unido.

4. Justifique a alternativa escolhida por você na questão anterior.

5. Leia o trecho da notícia reproduzido abaixo:

Com o tempo, Malala se tornou um símbolo mundial da luta contra o extremismo e pelo direito das mulheres à educação, o que rendeu o Prêmio Nobel da Paz em 2014, ao lado do indiano Kailash Satyarthi.

- Considerando essa informação, de que modo Malala Yousafzai se identifica com a heroína afegã Malalai de Maiwand a quem a paquistanesa faz referência no texto “Nasce uma menina”?

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p. 29).

Ao pedir para que o aluno justifique a resposta, o professor vai conseguir perceber qual foi o entendimento do aluno em relação ao texto lido, vai também observar se o discente compreendeu a notícia, além de possibilitar um debate mais amplo sobre o papel dos adolescentes em questões sociais. Ou seja, uma análise linguística deve

ser feita a fim de que haja a compreensão da função comunicativa do gênero.

Segundo as orientações ao professor, o que se espera com essa atividade é que os alunos consigam perceber o atentado que quase tirou a vida da menina que recebeu o nome de Malala (na língua local tem o significado de luto e sofrimento) a partir do gênero, o livro do professor aponta que essas atividades contemplam as habilidades EF69LP25, do campo de atuação na vida pública e EF69LP44, do campo artístico-literário, inseridos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

(EF69LP25) – Posicionar-se de forma consciente e sustentada em uma discussão, assembleia, reunião de colegiados da escola, de agremiações e outras situações de **apresentação de propostas e defesas de opiniões**, respeitando as opiniões contrárias e propostas alternativas e **fundamentando seus posicionamentos**, no tempo de fala previsto, valendo-se de sínteses e propostas claras e justificadas. (Brasil, 2018. p.149)

(EF69LP44) – Inferir a presença de **valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo**, em textos literários, reconhecendo nesses textos, forma de estabelecer **múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas** e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (Brasil, 2018, p.157 **grifo dos autores**)

O segundo texto é extraído do site da revista Veja com o título: “As meninas podem fazer o que quiserem”, afirma Mônica Souza<sup>6</sup>. Após a leitura da notícia são solicitadas a respostas para as quatro questões (ver figura 1):

---

<sup>6</sup> Disponível na íntegra em: <https://veja.abril.com.br/economia/as-meninas-podem-fazer-o-que-quiserem-afirma-monica-sousa>. Acesso 14 nov. 2023.

### Figura 3: A atividade relacionada à notícia: “As meninas podem fazer o que quiserem”

- a) Qual o fato central dessa notícia?
- b) Quais ações são citadas na notícia para inspirar o empoderamento feminino?
6. Copie da notícia lida quatro substantivos que, no singular, são terminados em **-ão** e, no plural, recebem a terminação **-ões**.
7. Releia:
- Na exposição, as personagens meninas da Turma da Mônica interpretam personalidades que se destacaram em diversas áreas [...]
- Nesse trecho, o substantivo *personalidades* foi empregado para se referir às mulheres que se destacaram em diversas áreas. Se os destaques fossem homens, esse termo poderia ser empregado? Explique.

Fonte: Oliveira; Araújo (2018, p.33).

Como uma das características dessa atividade, principalmente com a atividade 7, é que podemos perceber a preocupação com o Letramento Crítico (Sardinha 2018), uma vez que ao solicitar que os alunos façam a reescrita da notícia, pensando nas personalidades masculinas, as autoras do livro didático fazem com que os estudantes, juntamente com o(a) professor(a), reflitam sobre as dificuldades que as mulheres enfrentam para conseguir o mesmo reconhecimento que os homens. Isso possibilita o debate sobre a necessidade de políticas afirmativas e de redução de desigualdades relacionadas, não só ao gênero, mas com raça/etnia e crenças. As atividades ajudam os alunos a se posicionarem diante do seu papel como cidadãos(ãs) enfrentando os desafios da sociedade atual.

Concluindo o capítulo 1, as autoras extraíram de um texto institucional produzido pela assessoria da prefeitura de São Paulo sobre o poeta João Paulo Paes, sendo que ao final, a atividade sugerida aos alunos é que

escrevam uma biografia dos colegas, depois de formarem duplas. A atividade é muito interessante, pois segue um roteiro, com diversas perguntas que permitem aos(as) alunos(as) se conhecer melhor e tecer uma autoavaliação sobre si e sua relação com o outro.

## **Análise do capítulo 5**

O capítulo 5 é dedicado ao gênero notícia e a outros correlatos à esfera jornalística, tais como charges, reportagens e cartuns. Intitulado “Construindo um mundo melhor”, o capítulo trabalha o tema relacionado à destinação correta de resíduos sólidos e como a questão do lixo impacta o meio ambiente. Ao longo do capítulo são apresentadas quatro notícias e atividades relacionadas à interpretação de texto, debate de ideias e exercícios gramaticais, nesse caso, a exploração dos tempos verbais, o que mostra que a questão gramatical não está dissociada da temática proposta.

A notícia escolhida para abrir o capítulo é uma matéria publicada pelo site “nossogoais.com.br” que retrata o comportamento de torcedores japoneses e senegaleses durante a Copa do Mundo de Futebol, na Rússia, disputada em 2018. A notícia enaltece a atitude dos torcedores que, após o jogo, limpam o local onde estavam sentados, retirando toda a sujeira produzida por eles e pelos torcedores adversários.

Antes, porém, as autoras fazem uma espécie de preparação para introduzir os alunos ao tema com alguns questionamentos: se eles já participaram de algum grande evento como um jogo de futebol, show ou uma festividade da cidade e se esse evento foi transmitido pela internet, rádio ou teve cobertura de TV ou jornal. A segunda

questão busca saber se os alunos sabem como as pessoas se comportam nessas situações e onde elas jogam o lixo produzido nesses eventos. A terceira questão é se os alunos sabem como esses locais ficam após esses eventos.

**Figura 4:** A atividade relacionada à matéria publicada pelo site “nossogoais.com.br”

**PRÁTICA DE LEITURA**

**Texto 1 – Notícia**

1. Você já participou de grandes eventos, como jogos de futebol, *shows* e festividades em sua cidade? Já tomou conhecimento desses eventos por divulgação na TV ou na internet?
2. Como as pessoas costumam se comportar nesses eventos? Onde elas geralmente descartam o lixo que produzem?
3. Como esses locais costumam ficar ao término desse tipo de evento?

Você lerá, a seguir, uma notícia sobre uma ação responsável e sustentável promovida por senegaleses e japoneses durante a Copa do Mundo de Futebol na Rússia, em 2018.

137

Fonte: Oliveira; Araujo (2018, p.137).

Logo após o texto, as autoras propõem seis perguntas de interpretação, indicando o fato que originou essa notícia; a opinião sobre a ação dos torcedores e porque isso se tornou uma notícia mundial; indicar as sentenças verdadeiras ou falsas; atribuição de justificativa para a citação no texto para os japoneses e para os senegaleses e, também, os valores da cultura japonesa com relação a limpeza.

As atividades anteriores ajudam os alunos a entenderem a diferença de comportamento existente entre os povos de culturas diversas e, dessa forma, perceber como a responsabilidade social é necessária para a formação do(a) cidadão(ã). Ao refletirem que é preciso fazer algo a mais pela natureza, estimula-se uma atitude

diferente em relação ao meio ambiente. As perguntas feitas pelo livro didático são essenciais para que possamos compreender o caminho que o LD oferta para que isso seja desenvolvido.

Ainda no mesmo capítulo, as autoras escolheram uma notícia publicada pelo site R7, ligada ao jornalismo da Rede Record de Televisão, mostrando que os garis do Rio de Janeiro retiraram quase 300 toneladas de lixo durante o réveillon de 2018, na praia de Copacabana.

A escolha das duas notícias, sobre o comportamento da torcida do Japão e de Senegal e o Réveillon no Rio de Janeiro, evidentemente, tem a intenção de promover o contraste entre o comportamento dos japoneses e senegaleses, com o que vemos com frequência no Brasil, principalmente em grandes eventos, em que a produção de lixo é assustadora. As autoras também relacionam, em um gráfico na página seguinte, o tempo de decomposição destes resíduos no meio ambiente, tais como papel, plástico, vidro, bitucas de cigarro, entre outros.

Percebe-se, na organização dos gêneros entrelaçados no capítulo, um trabalho também de interdisciplinaridade, já que os conteúdos poderiam facilmente ser usados nas aulas de outras disciplinas (para além de Ciências, Geografia, História...) desses alunos do 6º ano. Uma das atividades propostas (para localização de quem lê) é a de que seja feita a comparação entre os dois textos / contextos e relacionar as quantidades de lixo recolhidos em ambos os assuntos.

A partir da leitura da segunda notícia, as autoras começam a trabalhar os elementos que caracterizam o gênero, como título, subtítulo ou linha fina, autor, foto, legenda, data da publicação e suas especificidades, explicando as diferenças existentes entre um texto padrão

publicado em um jornal impresso, que contemplam todos os elementos citados e aqueles que são publicados de forma online ou em *blogs*, que muitas vezes não utilizam alguns desses elementos.

As atividades que se seguem são relacionadas àquilo que os alunos entenderam da notícia. Na página seguinte, as autoras selecionaram uma terceira notícia, novamente relacionada ao tema, dessa vez extraída do site G1, ligado à Rede Globo Comunicações, em que se aborda a quantidade de lixo deixada pelos turistas e moradores do Rio de Janeiro durante o réveillon de 2018, mas dessa vez, com uma informação de toda a capital fluminense, onde foram recolhidas, em apenas um dia, 653 toneladas de resíduos. O subtítulo da reportagem indica inclusive um aumento considerável em relação ao ano anterior.

Reforçando essa conclusão, uma quarta notícia relacionada ao tema é utilizada ainda na sequência proposta pelas autoras, dessa vez, uma notícia extraída pelo site da revista Exame que relata o encerramento das atividades no maior lixão do Brasil, até então, o Lixão da Estrutural, localizado no Distrito Federal. A notícia postada em janeiro de 2018<sup>7</sup> mostra o desafio do país em dar fim aos lixões a céu aberto e implementar uma política correta de destinação de resíduos sólidos, através da implementação de aterros sanitários. A matéria também aborda a situação das pessoas que ganhavam a vida trabalhando no lixão, de onde recolhem objetos que podem ser recicláveis ou vendidos, mas que vivem em condições de miséria e expostas às diversas doenças.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://exame.com/brasil/brasil-diz-adeus-ao-maior-lixao-da-america-latina-em-brasilia/>. Acesso 14 nov. 2023.

No livro do professor, Oliveira e Araújo (2018, p.138) deixam claro que o objetivo das notícias selecionadas “é proporcionar aos alunos experiências que permitam que eles se sensibilizem em relação aos fatos que acontecem em suas comunidades, na cidade e no mundo e como elas afetam a vida das pessoas”. Também podemos apontar aqui uma outra utilização para o Letramento Crítico, realizando uma ponderação de como os alunos podem se posicionar frente a situações como as relatadas no texto, ajudando na construção e formação de um cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Tavares (2020, p. 02) comenta que “para ler e escrever não é suficiente conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons, mas é preciso relacionar com temas e conhecimentos do mundo”. Dentro da perspectiva, letrar é mais que alfabetizar, mas sim priorizar as competências de comparar, generalizar e estabelecer relações.

[...] sabe-se devido a inúmeros estudos na área que letramento é muito mais que repetir, revozejar falas e que as mudanças que foram comentadas acima deste texto devem incorporar o objetivo de formar na Escola alunos-cidadãos, críticos e não importando a esfera social condizente a cada um, o professor deve emergir às suas aulas qualquer tipo de letramento que eles possuam (Tavares, 2020, p. 02).

No caso da notícia sobre o fim do maior lixão do Brasil, a ideia é chamar a atenção dos alunos para a importância da destinação correta do lixo e realizar ações ambientalmente corretas, como reaproveitar, reciclar e reduzir.

Nossa sugestão é que os professores, ao explorarem o tema em sala de aula, procurem deixar os alunos à vontade, mas, ao mesmo tempo, direcionem o debate através de questionamentos que possam surgir durante

as intervenções dos alunos. O livro didático traz apontamentos para que os professores orientem os alunos para que respeitem a opinião dos demais colegas, mesmo que eles não concordem ou tenham um ponto de vista diferente. Uma das atividades propostas pelas autoras e que está descrita apenas no livro do professor, solicita que os discentes procurem o responsável pela manutenção da escola e conversem com o(a) profissional sobre a quantidade de lixo produzida diariamente na escola, fazendo uma comparação com o total de resíduos gerados durante o réveillon, no Rio de Janeiro.

Em todo o capítulo, as autoras solicitam aos alunos a identificação do fato principal da notícia. Apesar de parecer uma informação óbvia, para alunos do 6º ano, isso os ajuda a desenvolver a interpretação de texto e fixar a informação o que, às vezes, o tema da notícia não deixa explícito.

A atividade de produção textual está inserida no final do capítulo 5, nela as autoras pedem a criação de uma notícia. A proposta é que o aluno contemple as informações coletadas na caminhada exploratória, que deveria ter ocorrido anteriormente, em que eles tiraram fotos das paisagens observadas. Os textos escritos comporão um jornal-mural ou uma versão digital, publicada em um *blog* ou em uma rede social da escola. Na sequência, as autoras apresentam um quadro de planejamento, que deve ser seguido, respondendo questões, antes de escrever a notícia: Qual o público leitor do texto?; Que linguagem será empregada?; Qual a estrutura que o texto vai ter? E onde o texto vai circular?

Esse roteiro é muito importante para que os alunos possam pensar antes de iniciar a escrita. Isso facilita o processo de produção do texto, sabendo quem será

o público-alvo que lerá a notícia. Com isso, a produção textual começa a ter sentido para os estudantes, ou seja, eles terão alguém para quem mostrar o que escreveram e não apenas para que o professor avalie e corrija o trabalho. Os discentes também recebem orientações que são fundamentais para que o trabalho se enquadre no gênero textual proposto.

**Figura 5:** atividade relacionada à elaboração de uma notícia

b) A palavra *encerramento* tem relação com qual palavra do título da reportagem?

c) A palavra *cicatriz*, segundo o *Dicionário Michaelis On-line* (2018) tem, entre outros significados, o de "marca, sinal ou vestígio deixado por lesões ou ferimentos". Explique o significado de *cicatriz* nesse contexto.

d) Qual é a função da linha fina nessa reportagem?

4. Assim como a notícia, o primeiro parágrafo da reportagem pode ser o lide, que consiste na síntese das informações relatadas. Releia o primeiro parágrafo, transcreva o quadro a seguir e complete-o.

1. O que ocorreu?	
2. Onde?	
3. Quando?	
4. Por quê?	
5. Como?	

Fonte: Oliveira; Araujo (2018, p.158).

Após a produção, as autoras expõem alguns pontos principais (figura 3) que contribuem com o processo de revisão e reescrita. Entre eles, se o título está chamativo e se desperta o interesse do leitor para o fato relatado; se todas as informações básicas foram relatadas no texto; se a conjugação verbal do título e do subtítulo estão no presente e, se na notícia, a conjugação está de acordo com aquilo que foi narrado; se a linguagem usada é precisa e clara; se os alunos fizeram uso adequado da ortografia, pontuação, paragrafação e da análise linguística.

A proposta de produção de texto está muito clara e bem organizada no livro. As autoras possibilitaram um roteiro que facilita a produção da notícia, especialmente se levar em consideração que o público se trata de alunos que estão no 6º ano do ensino fundamental. Outro fato que facilita essa produção é que durante todo o capítulo, os alunos têm contato com uma série de textos desse gênero, familiarizando os estudantes com a estrutura e a forma de escrita desse tipo de texto, trazendo também as intenções, o direcionamento de quem seria o leitor. Consideramos importante, na proposta de produção textual, que os alunos tenham vivenciado o fato que será relatado. Por esse motivo, a caminhada exploratória pode criar circunstâncias que serão inéditas para os alunos e que pode estimular uma série de relatos bem interessantes.

O trabalho com textos, como os anteriores, contempla as perspectivas do campo artístico-literário, sugerido pela BNCC, que estimula as práticas com gêneros que possibilitem o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral. Com isso, possibilita aos alunos que possam ampliar e diversificar suas práticas relativas à leitura, à fruição e à compreensão das diversas manifestações culturais.

## Considerações finais

A BNCC incentiva o uso de uma multiplicidade maior de gêneros textuais e, principalmente, o uso de textos que tenham relação com o cotidiano dos alunos. Nesse sentido, Rojo e Barbosa (2015, p. 69) lembram que “uma maior variedade de tecnologias digitais ampliou o suporte para maior disseminação dos textos do gênero jornalístico o que possibilita que eles apareçam simultaneamente

em diversas telas". Hoje a notícia não está mais restrita ao papel, mas pode ser vista no celular, computador, *tablet* e, muitas vezes, vem seguida de imagens, gráficos, vídeos e até mesmo da possibilidade de ouvir o texto em áudio (sendo multimodal) e, por isso, o gênero notícia se torna tão relevante nos dias atuais para o trabalho com a língua portuguesa nas escolas.

No livro didático em análise, ocorre majoritariamente a utilização da notícia. Existe um capítulo dedicado ao gênero jornalístico e, nos demais, alguns gêneros da esfera literária, por exemplo, são utilizados para balizar os debates sobre os temas abordados e atividades propostas. Isso demonstra que o professor pode aproveitar muito bem esse gênero textual, principalmente se escolher temas que contemplem o interesse aos alunos.

Outro ponto positivo a ser destacado sobre o livro é a diversidade dos temas abordados, todos bem atuais e que estão atrelados a realidade vivenciada pelos alunos, especialmente aqueles na idade da pré-adolescência. As notícias selecionadas tratam de temas atuais e que estão inseridos no contexto dos estudantes. As temáticas abordadas despertam o interesse dos alunos e que possibilitam complementar o saber e ampliar o horizonte dos temas que podem ser debatidos em sala de aula.

O livro, além de reservar um capítulo para tratar do gênero, ainda explora outros aspectos estruturais relacionados à notícia, tais como: subtítulo, lide, foto-legendas e subtítulo, assim como a conjugação e o tempo verbal presentes nela. Com base nas notícias utilizadas nesse LD, em sala de aula, é possível que professores estimulem o debate e promovam a discussão sobre temas como diversidade, tolerância, preconceito, destinação de resíduos sólidos, entre outros, contribuindo para uma

formação de um leitor crítico, conforme as prerrogativas da perspectiva do letramento crítico.

Assim, os questionamentos apontados no início da pesquisa foram todos respondidos e de forma positiva, evidenciando que o LD apresenta não apenas um, mas dezenas de textos relacionados ao gênero textual notícia.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**. v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10 ed. São Paulo: Huditec, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BUNZEN, Clecio. A Fabricação da Disciplina Escolar Português. **Revista Diálogo educacional**. Curitiba, v.11, n.34. p. 885-911, set. 2011. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4513>. Acesso em 17 de jun. 2020.

BUNZEN, C; MÁXIMO, J. O gênero debate em três coleções de língua portuguesa aprovadas no PNLD 2011. **Revista Eutomia**, Recife, v. 11, n. 1, p. 362-385, ja. 2013.

CALDAS, Graças. Mídia, Escola e Leitura Crítica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 117-130, jan./abr., 2006.

DOLZ, J. ; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. *In: Geraldi, João Wanderley. (Org.). O texto na sala de aula*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-46.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina A. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

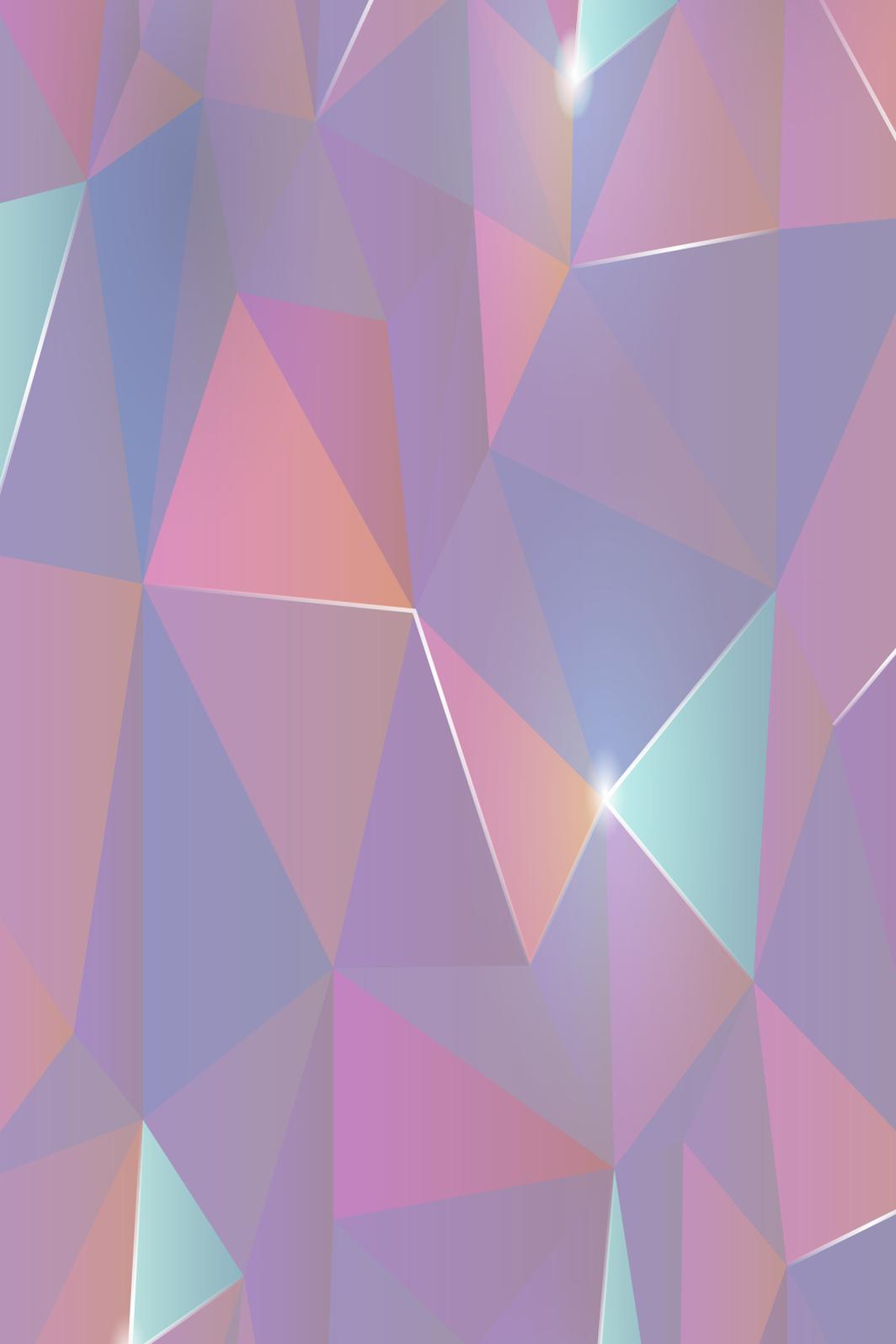
MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**, 2002. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod\\_resource/content/3/Art\\_Marcuschi\\_G%c3%aaneros\\_textuais\\_defini%c3%a7%c3%b5es\\_funcionalidade.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/Art_Marcuschi_G%c3%aaneros_textuais_defini%c3%a7%c3%b5es_funcionalidade.pdf). Acesso em: 17 jun. 2023.

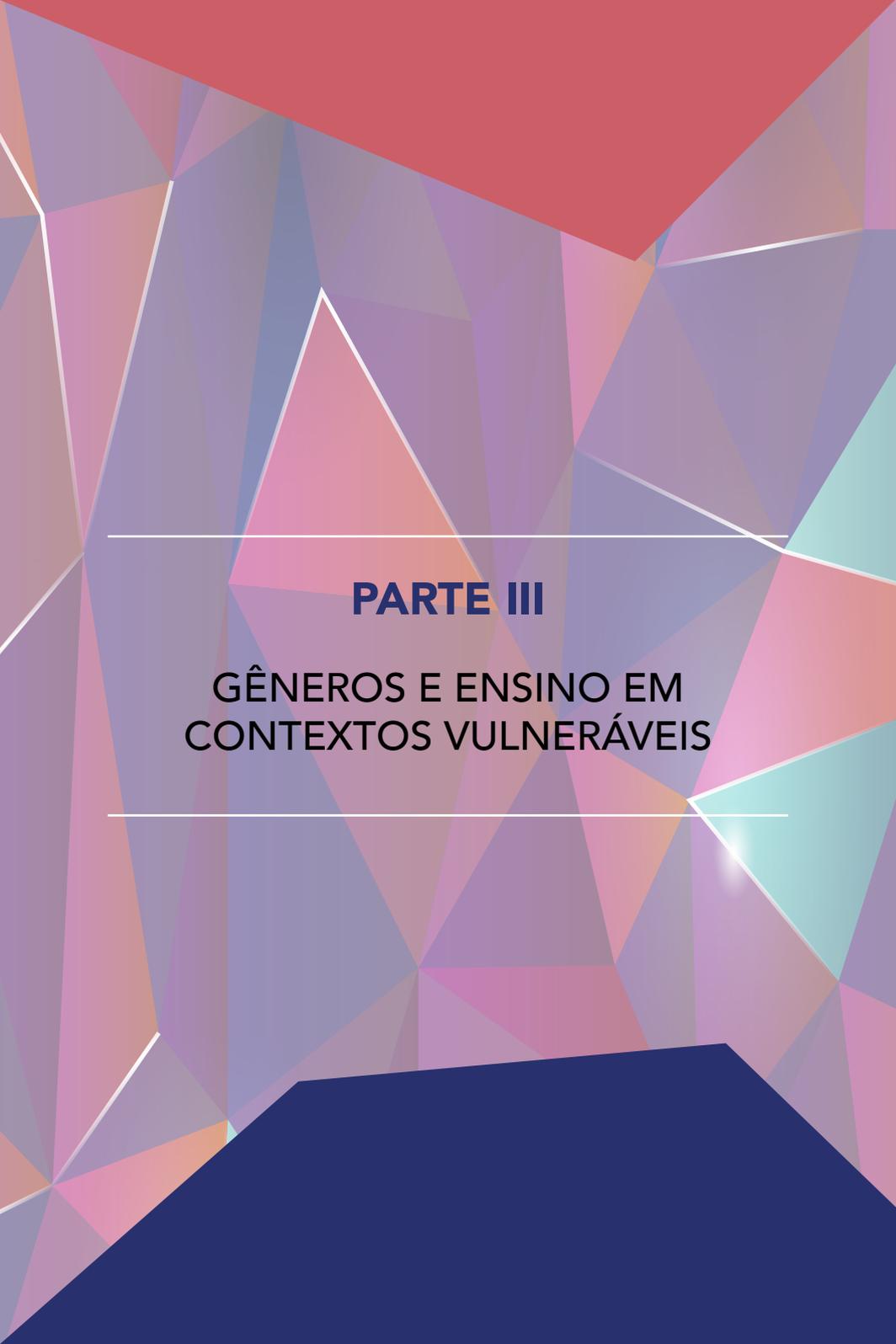
OLIVEIRA, Tania Amaral; ARAUJO, Lucy Aparecida Melo. **Tecendo Linguagens: Língua Portuguesa: 6º ano**. 5. ed. - Barueri (SP): IBEP, 2018.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline P., **Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos**, 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SARDINHA, Patrícia Miranda Medeiros. Letramento Crítico: Uma Abordagem Crítico Social dos Textos. *In: Linguagens & Cidadania* [Online], 20 (2018). Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/32421>. Acesso 13 ago. 2020.

TAVARES, Suzana Lucas. **A Importância do Letramento como Prática Social**, 2020 - Disponível em: <https://senallp.furg.br/index.php/anais/37-a-importancia-do-letramento-como-pratica-social-susana-lucas-tavares-unipampa>. Acesso: 13 ago. 2020.





---

## **PARTE III**

# **GÊNEROS E ENSINO EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS**

---

---

# CAPÍTULO 11

---

# **GRAFFITI FOR BLIND TO SEE: UM PROJETO EXTENSIONISTA SOB A PERSPECTIVA DA ESCOLA E DA UNIVERSIDADE**

Simone de Souza Burguês  
Luiza Yooko Hirai Miyatake  
Francini Percinoto Poliselí Corrêa

## **Introdução**

Na Unespar, os estudantes têm a possibilidade de ter acesso ao conhecimento científico, artístico, cultural, tecnológico, por meio de sua participação nos processos de ensino, de pesquisa e de extensão que são ofertados na instituição. O engajamento nestas atividades visa a promover nestes estudantes “a cidadania, a democracia, a diversidade humana e o desenvolvimento sustentável, em âmbito regional, nacional e internacional” (PDIdi, 2018-2022, p.46). Deste modo, ensino, pesquisa e extensão são os pilares para uma formação profissional significativa e de qualidade nesta IES. Considerando tais premissas, alunos professores sob a orientação de professores do curso de Letras Inglês da Unespar, campus de Apucarana, têm implementado projetos de extensão delineados a partir de teorias e conceitos apreendidos em atividades de ensino e pesquisa

visando a atender demandas da comunidade. O objetivo deste artigo é apresentar resultados de um destes projetos de extensão - "*Graffiti for blind to see*" desenvolvido no ano de 2021. A finalidade do projeto foi o de que estudantes participantes da escola básica utilizassem a língua materna e inglesa (desenvolvimento de habilidades de oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica) em uma prática social e, ao mesmo tempo, valorizassem a cultura local e se conscientizassem sobre uma demanda social (a falta de acessibilidade dos cegos) de forma a contribuir para amenizá-la.

Na seção seguinte a esta introdução, abordaremos aspectos relacionados à extensão universitária, primeiramente no que concerne à formação inicial de professores. Em um segundo momento, sucintamente explicaremos como ela está configurada no Curso de Letras Inglês da Unespar, campus Apucarana. E, por último, mas não menos importante, trataremos da questão das ações extensionistas no contexto de escolas públicas. Na terceira seção de nosso artigo, trataremos de aspectos relativos à nossa metodologia de pesquisa. Na quarta seção, traremos a apresentação de dados gerados durante o processo de implementação do projeto de extensão com as respectivas análises dos relatos de alunos(as) professores(as) e da gestora da escola básica, assim como discussão de resultados. Por fim, nossa última seção trará as considerações finais quanto à implementação da ação extensionista.

## **A Extensão Universitária e a formação inicial de professores**

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

deve ser o alicerce para organização das universidades. Nesta perspectiva, na primeira década do século, a comunidade acadêmica promoveu amplos debates sobre a questão da Extensão Universitária e a definiu da seguinte forma: “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade” (Brasil, 2014, p. 74).

Em termos de formação inicial de professores, na discussão sobre o papel pedagógico da extensão universitária, Coelho (2014) enfatiza a possibilidade de maior engajamento social dos licenciandos, além de uma melhor qualificação profissional, na medida em que a interação com a sociedade propicia o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício da profissão.

Nesta dimensão, é importante considerar a necessária relação entre a universidade e o contexto social em que os futuros profissionais irão atuar. Ratifica-se, portanto, o sentido etimológico do vocábulo extensão.

Reconhecer o papel da Universidade Pública no enfrentamento das crises contemporâneas não significa superestimar suas capacidades ou subestimar o que importa enfrentar e superar. Trata-se, sobretudo, de ver a universidade como parte ativa e positiva de um processo maior de mudança. É justamente aqui que se afirma a centralidade da extensão universitária, como prática acadêmica, como metodologia inter e transdisciplinar e como sistemática de interação dialógica entre a universidade e a sociedade. Prática comprometida com a relevância e abrangência social das ações desenvolvidas; metodologia de produção do conhecimento que integra estudantes, professores e técnicos administrativos, formando-os para uma cidadania expandida do ponto de vista ético, técnico-científico, social, cultural e

territorial; interação dialógica que ultrapassa, inclusive, as fronteiras nacionais, projetando-se para fora do país (Forproex, 2012, p. 19-20).

A extensão universitária, portanto, consolida-se como uma prática cuja finalidade volta-se para a formação profissional e humana que alia teoria e prática que se voltem para o suprimento de demandas sociais.

## **A extensão universitária no Curso de Letras Inglês da Unespar, campus Apucarana**

O Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei N° 13.005/2014, determina em sua Meta 12.7 que as instituições de ensino superior devem: “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social”. Ciente da importância do atendimento a esta determinação, para viabilizar a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, o colegiado do curso de Letras Inglês, da Unespar, campus de Apucarana, oferta anualmente

projetos extensionistas que partem do ambiente acadêmico e se estendem à comunidade em geral. Estes projetos são liderados por nossos professores, podendo partir de iniciativas individuais, coletivas ou de parcerias com órgãos e instituições externas à universidade. Nesse contexto, os alunos regularmente matriculados no curso, além de egressos, alunos provenientes de outros cursos e outros sujeitos de toda a sociedade, são convidados a tomar parte não apenas como participantes/ouvintes, mas também no plano da

organização e execução. Tais atividades extensionistas partem das necessidades apresentadas pela comunidade acadêmica em relação aos correntes contextos de ensino/aprendizagem de língua inglesa, priorizando a Educação Básica pública, mas não se restringindo a esta. Estes projetos objetivam relacionar mais efetivamente universidade e escola e provocar alterações no grupo de participantes de ambos os contextos, conforme as demandas que apresentam. (Forproex, 2012, p. 19-20).

A pesquisa, neste viés, se consolida quando da investigação quanto às demandas da comunidade para o delineamento dos projetos assim como na análise de resultados obtidos por meio da implementação de ações extensionistas. A disseminação de tais pesquisas científico acadêmicas é incentivada por meio de “desenvolvimento periódico de eventos científicos, que alinham extensão e pesquisa em um único ato”.

## **A Extensão Universitária em escolas públicas**

Na situação específica de implementação de ações extensionistas em escolas públicas deve-se considerar, para que a ação atinja seus objetivos, o envolvimento da comunidade escolar nas diferentes etapas de implementação dos projetos.

Conforme dispõe o Plano Nacional de Educação (PNE), é importante buscar, na perspectiva de uma gestão democrática e colegiada, formas de ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão das escolas públicas, sobretudo quando se considera a emergência das constantes demandas da sociedade, as quais requerem novas formas de ensinar e aprender (Brasil, 2014).

Ao contemplar a universidade como parte ativa e positiva da mudança social, entende-se a importância dos projetos de extensão universitária no âmbito das escolas públicas, uma vez que a educação básica requer contínuas transformações, diante das demandas de uma sociedade em constante evolução. É válido afirmar, sobretudo no período pandêmico em que o projeto de extensão *Graffiti for blind to see*, foco deste estudo, que as rupturas e inquietações trazidas à sociedade mundial impactaram de maneira inquestionável a escola, demandando novas formas de pensar a prática pedagógica.

No que diz respeito à relevância e abrangência social dos projetos de extensão, confirma-se a necessidade de se trabalhar, no âmbito da escola pública, temas voltados à inclusão, à diversidade e pluralidade cultural como componentes do contexto social no qual a escola se encontra inserida.

Na concepção de Almeida e Ferreira (2018, p. 73):

Pensar a diversidade humana em oposição aos modelos socialmente estabelecidos de ser humano ideal é um desafio para a sociedade contemporânea. Incluir pessoas com deficiência nos múltiplos espaços sociais exige [...] uma modificação do modelo-padrão de ser humano idealizado para os espaços e relações sociais. Desestabilizar as normas e os padrões sócio historicamente estabelecidos é a tarefa do atual processo de inclusão.

Na amplitude sinalizada pelos autores mencionados, denota-se a necessidade de implementar projetos de extensão que atendam aos diferentes tipos de deficiência, como forma de se promover a inclusão de maneira efetiva, extrapolando os discursos a respeito desta temática, tais como o projeto *Graffiti for blind to see*, cuja implementação e resultados são foco deste estudo.

Recorremos a Cruz *et al* (2022, p. 133) para reafirmar a importância da realização de projetos de extensão em escolas públicas, principalmente aqueles realizados virtualmente durante a Pandemia:

É necessário ressaltar as diversas potencialidades existentes nas práticas extensionistas [...], valendo citar a constante necessidade da reformulação do fazer docente e das práticas didáticas e metodológicas, além do contato [...] com diversas plataformas virtuais e ambientes de aprendizagem remota, proporcionado pela pandemia.

À vista das considerações trazidas sobre a temática central deste artigo, deve-se evidenciar a relevância da implementação de projetos de extensão nas escolas públicas, sobretudo pelo seu potencial de redimensionamento das práticas pedagógicas e aproximação das diferentes realidades que integram a comunidade escolar e, com maior abrangência, o contexto social mais amplo.

## Os caminhos do estudo

Este estudo de caso, de abordagem qualitativa, visa a apresentar resultados do projeto de extensão "*Graffiti for blind to see*", desenvolvido e implementado em plataforma *online* no ano de 2021 para alunos de sétimo e oitavo anos do ensino básico. A ação extensionista foi orientada por uma das professoras do curso de Letras Inglês da Unespar, Campus de Apucarana, mas organizada e implementada por 5 alunos professores deste curso e, supervisionada por uma professora da rede pública básica de ensino que era responsável pelas turmas dos alunos participantes. A geração de dados ocorreu entre

os meses de outubro e novembro provém de relatos destes alunos-professores sobre esta experiência, assim como relato da gestora do colégio onde o projeto extensionista foi implementado.

## **Apresentação e discussão de resultados**

Nesta seção, primeiramente detalharemos questões relativas aos objetivos e delineamento do projeto extensionista "*Graffiti for blind to see*". Em um segundo momento, intencionamos avaliar os resultados da implementação do projeto a partir de duas perspectivas: i) a dos(as) alunos(as) professores(as) do curso de Letras Inglês; ii) a da gestora da escola pública em que a ação foi implementada.

### ***O projeto de extensão "Graffiti for blind to see": transcrição das artes grafite dos muros do Colégio Nilo Cairo - Apucarana (PR)***

O projeto de extensão "*Graffiti for blind to see*" foi implementado em 2021 no Colégio Estadual "Nilo Cairo", em Apucarana, por um grupo de cinco alunos(as) professores(as) da UNESPAR- Campus Apucarana, em parceria com uma professora de Inglês da IES, sob a responsabilidade da coordenação e direção do estabelecimento.

A temática trabalhada foi a inclusão dos deficientes visuais e o projeto teve como finalidade desenvolver o domínio da Língua Inglesa em situações que exploravam a linguagem do grafite com diferentes interpretações dadas pelos estudantes do ensino fundamental ao verbalizarem seus sentimentos diante das obras criadas nos muros

do colégio. Para tanto, por meio da aplicação do projeto, eles realizaram atividades de compreensão sobre a arte do grafite, escreveram suas impressões em português, transpuseram para a Língua Inglesa e, em seguida, gravaram áudios que foram postados em redes sociais, sob orientação dos alunos professores que conduziam os trabalhos também de forma remota.

Importante salientar que a temática do projeto extensionista, o grafite, como expressão artística que reflete uma crítica social da realidade da vida urbana, pode ser utilizado como fonte privilegiada, dada sua natureza criativa e elevado potencial pedagógico. Para Lazzarin (2007, p. 62), desde seu surgimento, o grafite esteve “[...] ligado à contestação política e ideológica e a movimentos de afirmação identitária”. No entanto, por se tratar de um trabalho cuja fruição depende do olhar, os deficientes visuais não possuem acesso a este tipo de linguagem. Assim, a intencionalidade do projeto “*Graffiti for blind to see*” foi propiciar condições aos cegos para acessar, pelas redes sociais, as impressões verbais de estudantes de sétimo e oitavo anos do Ensino Fundamental e adentrar no universo do grafite.

### ***A implementação do projeto a partir da perspectiva dos(as) alunos(as) professores(as)***

Adaptar e executar as atividades planejadas antes da pandemia da COVID-19 foi desafiador. Deparamo-nos, pela primeira vez, com uma situação em que precisaríamos planejar e orientar atividades extensionistas em um contexto remoto. Nossos alunos, sem terem experienciado qualquer atividade em sala de aula (presencial ou remota) na escola pública, precisariam implementar ações

extensionistas no ensino básico. O que fazer? Como fazer? Como concretizar a proposta da extensão virtualmente? Precisamos ajustar nossa proposta.

De uma ação de cunho extensionista pensada para uma situação normal e presencial na escola, começamos a buscar alternativas para um projeto de extensão remoto em que atenderíamos a escola pública e seus alunos virtualmente. Surgiu, assim, a ideia de adaptar um dos *ebooks* que constitui uma coleção de oito volumes denominada *Cleret - Critical Language Education Routes for English Teachers* (Rotas para Educação Linguística Crítica para Professores(as) de Inglês). Tal coleção foi pensada por uma equipe 09 (nove) professores(as) integrantes do grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED), de diferentes espaços de atuação, que se uniram e construíram coletivamente 8 (oito) *ebooks* (Corrêa; Cristovão, 2022). O *ebook* selecionado para nossa ação extensionista proveniente desta coleção intitula-se - *For the love of graffiti: dialogues on accessibility and art* (Cristovão et al, 2022). O objetivo geral das atividades propostas neste material é trabalhar com o gênero textual grafite e todas as questões relativas à acessibilidade de pessoas cegas a este tipo de arte. A escolha deste material para nortear nossa proposta extensionista ocorreu justamente porque o colégio, com o qual estávamos trabalhando, tem, em seus muros, diversos grafites criados por artistas da região que chamam a atenção daqueles que por ali passam.

Optou-se, dessa forma, por adaptar as atividades propostas neste *ebook* para estudantes do ensino básico, uma vez que elas originalmente foram delineadas para implementação em cursos de formação de professores de Letras. Listamos a seguir, os objetivos específicos do projeto, a partir do material no qual ele foi alicerçado:

- Aprender sobre a arte de rua grafite (história e elementos);
- Refletir sobre o impacto desta forma de arte na própria comunidade discutindo sobre as diferenças nos significados a ela atribuídos;
- Reconhecer quais os elementos uma boa descrição deve conter;
- Analisar os excertos de áudio descrições de grafite refletindo sobre a forma e função de determinadas palavras (adjetivos)
- Entender o movimento hip-hop e suas relações com o grafite
- Produzir uma audiodescrição de uma grafite.

Preparar e adaptar materiais é uma constante na profissão docente. Para os alunos(as) professores(as), passar por esse processo propiciou vivenciar o como ajustar o material didático à realidade que estávamos lidando, além da reflexão sobre cada detalhe da sequência didática apresentada no referido *ebook*. Assim, seguimos os passos da sequência didática ajustando-a ao contexto de ensino ao qual estávamos inseridos: Ensino Fundamental II (sétimo e oitavo anos).

Planejada a oficina (constituída por oito aulas de 50 minutos cada uma), era momento de começar a implementação da ação extensionista. Ao longo do processo, os alunos(as) professores(as) compartilharam suas experiências, inquietações e satisfações. Por seus relatos, houve momentos de ansiedade quanto à implementação da oficina:

**Excerto aluno professor 3:** nos dias que antecederem a regência, deparei-me com momentos de ansiedade juntamente com animação para iniciar a regência.

**Excerto aluna professora 1:** ao início da regência, eu estava muito ansiosa e apreensiva pois não sabia muito bem o que esperar. Foi a primeira vez que dei aula para alunos do Ensino Fundamental II e de forma remota.

A ansiedade foi sendo amenizada à medida que as aulas foram acontecendo e os alunos professores foram visualizando a materialização das atividades propostas.

Ao longo das séries do curso de Letras Inglês da Unespar- Campus de Apucarana, são proporcionados diversos momentos em que os(as) alunos(as) professores(as) são instigados(as) a refletir sobre a prática docente. No entanto, o momento de “reger” uma turma assumindo o papel real de professor é a oportunidade para colocar em prática o conhecimento construído. Ao longo de seus relatos, em diversos momentos, os(as) alunos(as) professores(as) comentaram que a prática da implementação da ação extensionista foi a primeira experiência real como professor regente em uma sala de aula:

**Excerto aluna professora 1:** a partir das aulas ministradas durante a aplicação do projeto, tivemos pela primeira vez um contato mais direto com os alunos da escola.

Um outro ponto elencado pelos(as) alunos(as) professores(as) foi o fato de trabalharem com uma oficina em que os próprios estudantes do ensino básico se inscreveram, ou seja, uma atividade não obrigatória em contraturno. Os estudantes escolheram, por vontade própria, participar. Como pontua a aluna professora 2:

**Excerto aluna professora 2:** acredito que por ser uma oficina, apenas os alunos mais interessados no inglês participaram, e isso contribuiu para que houvesse muitas interações em inglês durante as aulas.

A aluna professora vê nesse “poder escolher” um aspecto positivo para o ensino, já que os estudantes podem participar de atividades de seu interesse. E neste caso específico, o interesse pela oficina e pela língua inglesa facilitou o estudo e a prática do idioma.

No entanto, é preciso pontuar que houve baixa adesão à oficina proposta. O fator que acreditamos ter contribuído para o pequeno número de participantes foi o contexto pandêmico. A oficina foi ministrada em um momento em que a escola vivenciava um contexto híbrido de ensino, alguns alunos estavam frequentando o espaço físico da instituição, outros seguiam acompanhando as aulas remotamente. A solução encontrada pelos(as) alunos(as) professores(as) proponentes da oficina e a escola parceira foi realizar as aulas de forma remota via plataforma *Google Meet*. Quiçá se tivéssemos realizado a oficina presencialmente na escola, teríamos maior participação dos estudantes.

Além disso, algo que chama atenção nos depoimentos dos alunos-professores é o anseio de priorizar o uso da língua inglesa. Estamos em vias de desconstrução do pré-conceito de que não se desenvolve as quatro habilidades da língua inglesa na escola, principalmente na pública. Como relata a aluna professora 1,

**Excerto aluna professora 1:** durante as aulas ministradas na oficina, o uso da língua inglesa tanto falada quanto escrita foi priorizado.

Isto evidencia que houve esforço, tanto por parte dos alunos professores quanto dos estudantes participantes, em utilizar o espaço da sala de aula virtual para o estudo e a prática da língua inglesa. Ainda nas palavras da aluna professora 1,

**Excerto aluna professora 1:** Esse fato (o bom comportamento dos alunos) fez com que eu abandonasse um hábito de não priorizar o uso da língua inglesa em sala de aula, já que, devido a experiências pessoais, eu possuía receio de os alunos não conseguirem acompanhar ou ficarem desinteressados. Por fim, toda a experiência foi muito proveitosa e eu pude observar questões quanto a minha performance como professora.

Aqui, observamos uma dupla contribuição da oficina: tanto os alunos professores quanto os estudantes se beneficiaram do uso da língua inglesa ao longo das aulas. Consequentemente, como os alunos professores relatam, houve condições propícias para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. Segundo a aluna professora 4, o trabalho.

**Excerto aluna professora 4:** foi bem proveitoso, tanto para trabalhar a questão da inclusão e criticidade dos alunos, mas também para adquirir mais conhecimento, e assim aprimorar a prática de ensino.

Para o aluno professor 5, o desenvolvimento da oficina o ajudou a

**Excerto aluno professor 5:** (...) elaborar questões e atividades que possam estimular o pensamento crítico dos alunos” e, dessa forma, contribuir para “(...) que ele seja capaz de viver em sociedade, ou seja, que consiga ter seu próprio desenvolvimento crítico.

A aluna professora 1 traz, ainda, em seu relato que

**Excerto aluna professora 1:** o pensamento crítico dos alunos foi incentivado por meio das atividades durante as aulas. As aulas aconteceram de forma participativa com os alunos, os mesmos eram sempre questionados e convidados a participar do que estava sendo dito.

Isso posto, observamos um processo dialógico em alunos professores e estudantes da escola pública foram transformados e construíram conhecimento a partir da oficina desenvolvida. Nas palavras do aluno professor 3, ao longo da oficina

**Excerto aluno professor 3:** pude cumprir com uma grande meta minha como futuro professor de inglês: utilizar a língua inglesa para explicá-la, aumentando a exposição dos alunos ao idioma e sendo uma das fontes de contato com a língua.

Evidenciamos, pela fala do aluno professor que ele tentou executar algo que anseia para sua prática docente: utilizar efetivamente a língua inglesa em suas aulas, expondo seus estudantes a ela e, dessa forma, desconstruindo o preconceito de que não é possível ensinar a habilidade oral em língua inglesa em escolas públicas. Além disso, o aluno professor 3 fecha sua reflexão afirmando que se sentiu

**Excerto aluno professor 3:** extremamente motivado a continuar meus estudos, a aprender mais e a especializar-me para que um dia possa atuar na rede pública, a realidade em que me imagino grandemente realizado.

Como pudemos observar pelas explicações dos(as) alunos(as) professores(as), houve grande satisfação ao conseguirem materializar a proposta por eles idealizada. No entanto, evidenciamos que as lentes de suas análises recaíram, majoritariamente, sobre si mesmos, sobre suas práticas, dado que ao final de seus relatos eles ressaltam quais foram as implicações para a reflexão acerca de suas práticas pedagógicas.

## ***A implementação do projeto extensionista sob a perspectiva da direção da escola***

Esta subseção parte da intencionalidade de avaliar os resultados da implementação do projeto de extensão "*Graffiti for blind to see*", realizado em 2021 no Colégio Estadual "Nilo Cairo", em Apucarana, por um grupo de estudantes da UNESPAR- Campus Apucarana, em parceria com uma professora de Inglês da instituição, sob a responsabilidade da coordenação e direção do estabelecimento.

Assim, foi solicitado um relato escrito sobre as impressões das responsáveis pela direção e da pedagoga que acompanhou os trabalhos. Optou-se por transcrever as impressões obtidas, no intuito de identificar as percepções das profissionais com os objetivos previamente estabelecidos no projeto. Inicialmente, a gestora da instituição fez um breve relato do projeto, conforme segue:

**Gestora excerto 1:** O Colégio Estadual Nilo Cairo apoia a arte do grafite, os quais estão registrados nos muros externos da instituição e contribui para a expansão da arte urbana. Porém, aproximar essa arte do público cego é um desafio que foi superado pelos acadêmicos da UNESPAR. Esses, com suas professoras responsáveis, propuseram uma atividade envolvendo os estudantes da instituição, sendo esses acompanhados pela professora Luiza Yooko Hirai Miyatake (uma das autoras deste capítulo), com o objetivo de aproximar a língua inglesa e a arte do grafite.

A partir do que expõe a gestora, observa-se o cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), quando se estabelece a necessidade de buscar formas de ampliar a participação das comunidades escolar e local

na gestão das escolas públicas, em atendimento às demandas da sociedade (Brasil, 2014).

Um dos destaques da fala da gestora refere-se ao momento da implementação do projeto, o qual foi elaborado e realizado durante o conturbado momento vivenciado pela educação em virtude da ocorrência da pandemia de Covid-19, a qual impactou não somente a forma de ensinar e aprender, mas também as diferentes dimensões da ordem mundial. A este respeito, a gestora afirmou que:

**Gestora excerto 2:** Uma das barreiras era o momento pandêmico, mas que foi superado com o trabalho árduo dos acadêmicos e suas professoras.

No entanto, mesmo tendo enaltecido o desempenho dos idealizadores do projeto, a gestora manifestou a reação de surpresa diante do produto final do projeto, cujo objetivo foi de entrelaçar a linguagem do grafite e a Língua Inglesa, para que pessoas cegas pudessem ter acesso, por meio dos áudios produzidos pelos alunos do Ensino Fundamental, às interpretações feitas acerca dos grafites expostos nos muros do estabelecimento de ensino em que foi implementado o projeto:

**Gestora excerto 3:** Ao verificar o produto final houve surpresa, pois a proposta cumpriu a seu objetivo de aproximar a arte urbana do Grafite, a língua inglesa e a inclusão de pessoas cegas, pois essas por intermédio de áudios, puderam conhecer os grafites registrados nos muros do colégio, vivenciando a experiência de interpretá-los.

Quando verbaliza a surpresa diante do resultado alcançado, a gestora deixa entrever uma postura de descrença

diante dos objetivos propostos, a qual foi superada após a realização das atividades pelos alunos.

No tocante aos resultados atingidos pelo projeto, foi possível observar que, além do desenvolvimento da oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica, o ganho maior voltou-se para a valorização de manifestações artísticas da comunidade e, sobretudo, a possibilidade de refletir sobre a acessibilidade como uma proposta inclusiva.

Neste ponto, Rocha Cruz (2020) reflete sobre a análise do discurso durante o processo de aprendizagem de uma nova língua como uma maneira de modelar e espelhar efetivamente as competências de uma língua para outra, inserindo no processo os diferentes significados da linguagem. No presente caso, a linguagem artística foi o fio condutor da aprendizagem.

Outro ponto positivo apontado pela gestora diz respeito à amplitude da proposta e a importância da relação entre a universidade e a comunidade escolar, interna e externa.

**Gestora excerto 4:** Além disso os acadêmicos conseguiram estimular a participação dos estudantes e auxiliá-los na reflexão da arte apresentada e na oportunidade que todos independentemente de suas restrições a contemplar.

Desta maneira, reafirma-se o posicionamento de que os projetos de extensão universitária no âmbito das escolas públicas mostram-se importantes por estabelecer pontes que permitem atender às demandas sociais mais amplas. Desta forma, o projeto beneficiou, durante um período delicado de pandemia, não apenas os alunos que participaram, mas a comunidade cega de maneira

ampla, pois a divulgação em redes sociais permitiu ampliar o número de pessoas cegas que poderiam se beneficiar com a audição das impressões dos alunos sobre os grafites.

É conveniente refletir ainda que mesmo pessoas não cegas poderiam rever suas próprias concepções sobre o grafite como manifestação artística que nem sempre é bem recepcionada na sociedade, sendo comumente relacionada à pichação. A este respeito, é importante frisar que o grafite apresenta uma concepção que abrange a estética e a sensibilidade artística, associada a uma construção política e à consciência social.

Na parte final de seu relato, a gestora reforçou a importância do projeto, ao declarar que

**Gestora excerto 5:** Espero que esse trabalho seja inspiração para que outras oportunidades surjam primando a inclusão social e a apreciação da cultura urbana.

## Considerações finais

O projeto extensionista "*Graffiti for blind to see*", desenvolvido no ano de 2021, e implementado no Colégio Nilo Cairo de Apucarana por alunos professores do curso de Letras Inglês da Unespar – campus de Apucarana aponta para uma prática exitosa no que diz respeito ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tanto os relatos dos alunos professores quanto da gestora da escola onde o projeto foi implementado, claramente, demonstram que a ação extensionista propiciou uma aprendizagem significativa.

Sob a perspectiva dos alunos professores em fase de formação inicial, o delineamento e implementação do projeto possibilitou aliar a teoria à prática. Constatou-se amadurecimento profissional

e o distanciamento “do tradicionalmente consagrado modelo de pura transmissão do conhecimento” para práticas de ensino mais dinâmicas que fazem uso de novas tecnologias e que se voltam para uma formação humana em que se priorize o desenvolvimento do pensamento crítico.

Além disso, ao conceber a escola como campo privilegiado para a produção/reprodução de saberes, crenças, valores, pensamentos e atitudes que devem ser socialmente compartilhados, é possível concluir, à vista dos relatos obtidos, que a experiência mostrou-se um contributo para a inclusão de pessoas com deficiência visual, mas, acima de tudo, revelou-se um passo significativo para que se possa repensar a inclusão como somatória de pequenas ações, consolidadas pela proposição de projetos, os quais, por sua vez, devem se estender para as diferentes dimensões da sociedade.

Trata-se, portanto, de um projeto de extensão realmente inclusivo, na medida em que permitiu trazer para a realidade de deficientes visuais as impressões sobre o grafite, manifestação artística que eram impedidos de apreciar em virtude de sua deficiência. Da mesma forma, a divulgação em redes sociais permitiu ampliar o número de pessoas que poderiam se beneficiar com os resultados das ações propostas.

Assim, para os estudantes do ensino fundamental beneficiados pela ação extensionista, o relato da gestora indica que, para além do desenvolvimento da oralidade, leitura/escuta, produção de texto e análise linguística/semiótica em língua inglesa, o projeto propiciou a valorização de manifestações artísticas da comunidade e a reflexão sobre questões sociais de acessibilidade.

No entanto, não podemos deixar de mencionar que a implementação da ação extensionista em situação de ensino remoto, devido ao período pandêmico, evidenciou a dificuldade de adesão dos estudantes do ensino fundamental uma vez que a grande maioria carecia de recursos tecnológicos para participarem das atividades propostas na modalidade à distância. Em um primeiro momento, houve a adesão de um número expressivo de alunos, que concordaram em realizar as atividades em período de contraturno. Por se tratar de um projeto desenvolvido durante a pandemia de Covid-19, todas as ações deveriam ser realizadas *online*. Apesar disto, este fator revelou-se o principal obstáculo para a permanência dos alunos inscritos. Quando se procurou investigar a razão da desistência dos alunos, estes manifestaram dificuldades no acesso remoto, falta de interesse e motivação. Acredita-se que estas dificuldades poderiam ter sido transpostas caso o projeto fosse realizado de forma presencial, com o apoio direto da professora supervisora e dos alunos professores extensionistas.

## Referências

ALMEIDA, J, G, A; FERREIRA, E, L. Sentidos da inclusão de alunos com deficiência na educação superior: olhares a partir da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Psicologia Escolar e Educacional**. SP. Número Especial, 2018, p. 67-75.

BRASIL. Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014b. **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição Extra.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

COELHO, G. C. O papel pedagógico da extensão universitária. **Em Extensão**. Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 11-24, 2014.

CRISTOVÃO, V, L, L, *et al.* **For the love of graffiti: dialogues o accessibility and art**. Curitiba: Editora Casa, 2022.

CRUZ, G, L, A. *et al.* Extensão universitária e a escola pública: um relato de experiência em tempos de pandemia. **Em Extensão**. Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 130-143, jan.-jun. 2022.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012.

LAZZARIN, L, F. Grafite e o Ensino da Arte. **Educação & Realidade**, v. 32, n. 1, 2007, p. 59-74.

ROCHA CRUZ, F. Análise do discurso e segunda língua: Portal 2 no ensino de vocabulário. **Redoc- Revista Docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro v. 4 n. 3, p. 213. Set/Dez 2020.

SILVA, J, C; ARAÚJO, A, D. A metodologia de pesquisa em análise do discurso. **Grau Zero** — Revista de Crítica Cultural, v. 5, n. 1, 2017.

UNESPAR. **Plano de Plano de Desenvolvimento Institucional**. Unespar, 2011.

UNESPAR. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Inglês e respectivas literaturas**. Campus de Apucarana. Unespar, 2021.



---

## **CAPÍTULO 12**

---

# **COMPREENDENDO A DEMARCAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR INDÍGENA POR MEIO DE UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE DIDÁTICA COM O GÊNERO "RECEITA"**

Eliane Iara Andolhe  
Bianca Alice Karasek  
Antonio Carlos Valentini  
Márcia Andrea dos Santos

## **Introdução**

A valorização da diversidade cultural é essencial para a construção de uma sociedade inclusiva e respeitosa. Contudo, devido à globalização, acentuou-se a tendência homogeneizante de saberes e culturas, na qual saberes de grupos minoritários acabam por ser desvalorizados. Foi durante uma visita realizada a uma escola de contexto indígena, a qual foi promovida pela disciplina "Educação Linguística para a Multiculturalidade", extensionista do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), em nível Mestrado, que surgiu a motivação para este artigo.

Este trabalho tem como objetivo principal compreender quais são as demarcações da identidade do professor indígena em contribuições à elaboração de uma atividade escolar com o gênero “receita”. A escolha desse gênero, em especial, justifica-se na medida em que este, por si só, carrega consigo uma riqueza cultural e um reflexo do modo de vida de uma determinada sociedade de maneira declarada. Além disso, ele incorpora elementos interdisciplinares, como noções de medida, tempo, língua e até mesmo geografia, ao destacar-se as regionalidades das preparações culinárias.

De acordo com Marcuschi (2008), o estudo dos gêneros já transcende a mera análise linguística e configura-se como um campo interdisciplinar. Com foco na linguagem em prática, o estudo dos gêneros permite uma compreensão mais aprofundada das atividades culturais e sociais. Dessa maneira, podemos entender que a produção discursiva em gêneros do discurso reflete, por meio da língua, na própria organização da sociedade.

Dada essa função, os gêneros do discurso, ou produções enunciativas, são empregados quando desejamos exercer algum tipo de poder ou influência, pois, como afirma Marcuschi, “ninguém fala só para exercitar as próprias cordas vocais ou os tímpanos alheios” (2008, p. 162). Assim, entende-se que, ao realizar uma atividade discursiva, o sujeito vai além de passar uma informação, desempenhando, concomitantemente, um papel de manutenção de controle social.

Em relação ao ensino por meio dos gêneros e à produção de manuais de ensino em que estes estão inseridos, Marcuschi (2008) acredita que uma abordagem culturalmente sensível deveria ser aplicada, considerando

que não se deve favorecer um urbanismo elitizado, mas sim enfatizar a variação linguística, social, temática, de costumes, crenças, valores, entre outros. O autor ainda destaca: “Isso não se trata de uma banalidade, mas sim de maneiras de respeitar a diversidade cultural” (2008, p. 172).

Nesse sentido, este capítulo expõe uma pesquisa qualitativa, exploratória, na qual relataremos a nossa experiência de visitação e analisaremos as falas (vozes), as quais destacaremos em negrito, de professores indígenas entrevistados em nossa roda de conversa na escola. Ressalta-se que divulgar a importância de materiais didáticos adaptados às diferentes culturas e entender melhor como essa adaptação se d  tornam-se focos específicos deste trabalho. Além disso, a justificativa apresenta-se na intenção de divulgar e de valorizar os conhecimentos e as práticas indígenas e de incentivar o respeito às diferentes formas de saberes presentes em nossa sociedade.

Para embasar essa discussão, serão utilizados autores como Hall (2003), Santos (2010), Berger (1986), Cuche (2002), Knijnik (1996) e Cesar e Maher (2018), que versam sobre conceitos que ressaltam a importância de uma sociedade multicultural.

Assim, primeiramente, apresentaremos os pressupostos teóricos com os autores dantes mencionados. Em seguida, discutiremos sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Nacional Indígena (2013). Posteriormente, faremos um relato das adaptações didáticas consoante as falas (vozes) que apresentam os modos de vida, os saberes dos professores indígenas. Por fim, exporemos as nossas considerações finais.

## Pressupostos teóricos

Neste trabalho, tornam-se importantes conceitos como o de “cultura”, o de “multicultural” e o de “multiculturalismo”. Hall (2003), em seu livro *Da diáspora: identidades e mediações culturais*, faz uma distinção entre os dois últimos. Primeiramente, evidenciaremos algumas concepções de “cultura”.

De acordo com Laraia (1986, p. 25), a cultura faz-se de um conjunto complexo de “conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Santos (2010) alude que a cultura não possui um desenvolvimento uniforme, e este é o motivo de muitas disputas que acontecem, porque existe um enfrentamento no qual uma deseja sobrepor-se a outra, buscando maior prestígio.

Visto que a cultura envolve um conjunto complexo de fatores dentro das relações sociais, e que na maioria das vezes essas relações têm conflitos, Hall (2003) propõe os dois termos supracitados, que auxiliam nesse entendimento. Assim, define “multicultural” como um termo qualificativo e “multiculturalismo” como um substantivo. Ou seja, enquanto o primeiro ocupa-se em descrever as sociedades que convivem com diferenças culturais – que apresentam conflitos, mas que buscam a manutenção de elementos de suas identidades originais –, o segundo emprega-se para definir essas sociedades, referindo-se às “estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (Hall, 2003, p. 52).

Assim, a escola onde realizamos a visita de estudos pode ser caracterizada como “multicultural” por possuir

a convivência de diferentes comunidades culturais: guaranis, kaingang e não indígenas. Essas comunidades mantêm uma vida em comum e, ao mesmo tempo, conservam aspectos de suas identidades “originais” (Hall, 2003). Esse termo carrega consigo, também, a questão dos problemas de governabilidade, que surgem justamente devido à diversidade cultural.

Logo, entra a questão do multiculturalismo, que designa “uma variedade de articulações, ideias e práticas sociais” (Hall, 2003, p. 52) para tentar solucionar esses problemas de diversidade e multiplicidade. Nesse contexto, em um mundo cada vez mais multicultural, com mudanças e instabilidades advindas do pós-guerra, no contexto da globalização, há a emergência do multiculturalismo. Por exemplo, escolas multiculturais, como a que relataremos, necessitam de políticas públicas específicas, que atendam às necessidades de todas as populações envolvidas em seu entorno.

Entende-se que, em nossa sociedade, também circula o conceito e a presença do multiculturalismo conservador, que insiste “na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria” (Hall, 2003, p. 53), ao observar-se a tentativa de manutenção do *status quo* na valorização das escolas não indígenas em detrimento das que atendem populações tradicionais, que são, nesse sentido, muitas vezes esquecidas. Logo, nota-se também a existência do multiculturalismo corporativo (público ou privado), que “busca ‘administrar’ as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro” (Hall, 2003, p. 53), pois as populações em contextos multiculturais, muitas vezes, sofrem tentativas de manipulação.

A questão multicultural relaciona-se, outrossim, com o conceito de hibridismo cultural. O hibridismo,

de acordo com Hall (2003), não diz respeito à origem dos indivíduos, se modernos ou tradicionais, como se fossem constituídos apenas de um, mas refere-se ao processo que todos os sujeitos se encontram, um processo que não se encerra, mas que termina e reinicia, permanecendo em estado de indecibilidade. Assim, a tradução cultural não possibilita a classificação dos indivíduos como plenamente “tradicionais” ou “modernos”, mas sim como indivíduos híbridos, que estão sempre em transição, como os diferentes povos que convivem no entorno da escola em evidência.

Nessa perspectiva, importa pensar na questão da *différance*, que defende a contínua possibilidade de um novo, que transforma aquilo que estava sedimentado, impedindo “que qualquer sistema se estabilize em uma totalidade inteiramente saturada” (Hall, 2003, p. 61), ou seja, estereótipos são construções linguístico-culturais e, assim, podem ser desconstruídos. O significado, em *différance*, “não possui origem nem destino final, não pode ser fixado, está sempre em processo” (Hall, 2003, p. 61). *Différance* significa, então, que todos os indivíduos estão sempre em processo de formação/transição cultural; que ninguém está estabilizado em uma única identidade/cultura. Mas, por que, mesmo assim, salientamos a diferença? Hall (2003) descreve que é baseado no conceito político e econômico, não científico, de “raça”, que se constrói o racismo. Nesse discurso, existe uma organização política e social no qual uma “raça” explora aquela que considera inferior, provocando a exclusão e a depreciação de seus indivíduos.

Dessa maneira, o destaque à diferença surge para determinar as relações de poder; surge em forma de discurso para a submissão do outro. “O racismo biológico e a discriminação cultural não constituem dois sistemas

distintos, mas dois registros de racismo" (Hall, 2003, p. 71), ou seja, duas lógicas do racismo.

Nesse sentido, Knijnik (1996, p. 94) alega que a cultura "é um sistema de significados constituinte de relações de poder e por elas constituído". O mesmo acontece com as identidades que, de acordo com Hall (2003), constroem-se dentro das relações de poder. Além disso, são, de acordo com Berger (1986), atribuídas, sustentadas e transformadas socialmente, pois a identidade "não é uma coisa pré-existente (...) Somos aquilo que os outros creem que sejam" (Berger, 1986, p. 112-113).

Outros conceitos importantes que entram, nesse contexto, são o de "aculturação" e o de "assimilação". Consoante Santos (2010, p. 36), "o termo aculturação não significa 'privação', mas, sim, um movimento de aproximação". Sendo assim, trata-se de um processo inerente à cultura, expressando a convivência que temos diariamente com diversos tipos de culturas e, que, paulatinamente, se introduzem em nossos hábitos. Na maioria das vezes, isso ocorre sem que se perceba. Já a assimilação diz respeito à ausência total dos hábitos da cultura original de um indivíduo, fazendo com que ele perca a sua raiz cultural, tomando para si a cultura dominante (Cuche, 2002).

Todavia, como reitera Santos (2010, p. 37), não devemos pensar na existência de uma cultura "em estado puro", dado que "todas, sem exceção, sofrem, em algum grau, influência externa". Apesar de, geralmente, a cultura dominante sobressair-se, devemos lembrar que, como afirmado pelos autores suprarreferidos, a cultura é inacabada: está sempre em transformação.

Cabe mencionarmos, ainda, as diferenças entre "cultura popular", "cultura dominante" e "cultura híbrida". A primeira, cultura popular, refere-se àquela que

é produzida pela massa, pelo povo. É historicamente desvalorizada e vulgarizada por grupos de cultura dominante (Knijnik, 1996).

A segunda pode ser entendida como “uma força material e simbólica que produz relações de poder e legitimação de seus símbolos” (Santos, 2010, p. 38-39 *apud* Knijnik, 1996). Já a cultura híbrida traz a ideia de simultaneidade, evidenciando as relações sociais em todas as esferas da vida do ser humano (Santos, 2010).

Retomando a conceitualização de “identidade”, Santos (2010, p. 43) afirma ainda que há “um estreito vínculo entre a produção de significados e a produção de identidades, e estas, são posicionadas pelos sistemas de representação”. A “representação” surge como forma de posicionarmos-nos como sujeitos, também ocorrendo dentro das relações de poder entre grupos sociais, pois “conjuntamente com os discursos, os sistemas representacionais constroem os lugares de onde os indivíduos se localizam e ‘falam’” (Santos, 2010, p. 43).

Logo, dentro de uma cultura, há várias identidades e formas de representação. Todas as culturas, estando em contato, são, portanto, “em diferentes graus, culturas mistas, feitas de continuidades e descontinuidades” (Cuche, 2002, p. 140). Como dito, estão sempre em construção. Ademais, como relata Santos (2010, p. 34), com o advento do relativismo cultural, “todo e qualquer sistema cultural tem sua própria validade e riqueza” e deve, portanto, ser valorizado.

Assim sendo, é por essa intensa interação social que se notabiliza a diferença étnico-cultural e a alteridade (Santos, 2010). A identidade étnica forma-se, assim, “por meio de uma diferenciação em relação ao outro grupo”, afirmando-se “um coletivo, um nós diante do outro”

(Santos, 2010, p. 57). Entretanto, temos que lembrar que, “devido a grande hibridização, estamos todos em constante etnização, ou seja, em processo constante de alterações” (Santos, 2010, p. 60). Somos, portanto, sujeitos híbridos, constituídos “em um contexto transglobal” e interpelados “por influências e discursos múltiplos” (Santos, 2010, p. 60).

Retomando a pergunta: “Mas, por que, mesmo assim, salientamos a diferença?”, outro conceito que surge para responder a isso é o de “colonialidade”, que vem para demonstrar as relações de dominação entre nações, nas quais geralmente a cultura ocidental sobrepõe-se às demais na conjuntura do capitalismo mundial.

Dessarte, “o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas” (Cesar; Maher, 2018, p. 1298) estariam articuladas conforme as bases de poder e de dominação calcadas na sociedade capitalista, atravessando o nosso cotidiano e a nossa maneira de ser/pensar/fazer/sentir.

A colonialidade nada mais é que um vínculo entre o presente e o passado na demarcação do poder e do saber, enquanto que o colonialismo limita-se ao período colonial. A “colonialidade do poder” refere-se ao eurocentrismo, em que países ricos e com maiores arsenais bélicos, aqueles considerados de primeiro mundo, exercem sua supremacia sobre países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento (Cesar; Maher, 2018).

Já a “colonialidade do saber” refere-se à hegemonia no modo de produção de conhecimento. Ao que é reconhecido e não reconhecido como conhecimento válido pelas culturas dominantes. Muitas línguas indígenas, juntamente com os seus representantes, vêm diminuindo a cada dia. As línguas indígenas são baseadas muito mais

na oralidade do que nos registros escritos e, quando perdem o seu território e o seu povo, vão deixando de existir. Os remanescentes da população, enfraquecidos, perdem parte da sua cultura original e vão absorvendo aquela a que são inseridos, muitas vezes contra a sua vontade, assimilando os saberes da cultura dominante (Cesar; Maher, 2018).

É preciso, assim, promover a interculturalidade, buscando a promoção de uma sociedade em que as políticas públicas e as práticas sociais estimulem a interação, a compreensão e o respeito às diferentes culturas e grupos étnicos (Amadora Câmara Municipal, 2023).

Vale ressaltar que existem três tipos de interculturalidade (Cesar; Maher, 2018 *apud* MATO, 2008). A “interculturalidade de fato” é “definida de acordo com as condições locais” (Cesar; Maher, 2018, p. 1299). A “interculturalidade desejável” é “definida conforme ideários comuns, como uma relação pautada pela equidade, respeito e valorização da diversidade” (Cesar; Maher, 2018, p. 1299). Já a “interculturalidade ideal”, pode surgir como um discurso que mascara “as verdadeiras condições em que a colonialidade se instala” (Cesar; Maher, 2018, p. 1299).

Dessa forma, devido à colonialidade e à glotofagia, certos conhecimentos são desvalorizados e/ou ignorados pela coletividade, como os da tradição guarani. Devido às perdas, subordinações e estigmatizações que perderam por anos, muitos povos passam por um processo de etnogênese, buscando reassumir e recriar as suas tradições. Formas de auxiliá-los nesse processo de revitalização são o desenvolvimento de políticas públicas que promovam o (re)conhecimento das diferentes culturas e línguas indígenas, bem como dos gêneros do discurso que norteiam seus cotidianos (Cesar; Maher, 2018).

## Diretrizes curriculares nacionais para a educação indígena

A educação básica indígena, assim como as demais particularidades da população, possui legislação própria. Como descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), as suas orientações são de caráter mandatário. Para que a escola, inserida em uma comunidade indígena, seja representativa e contribua com a formação dos seus alunos, sem perder as suas características e especificidades, o cumprimento do que está assegurado nas diretrizes deve ser respeitado na sua integralidade, desde a organização dos tempos e espaços da sala de aula até a formação do seu corpo docente.

Destacamos o “item h” do documento, que defende a busca por

zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (2013, p. 376).

A preocupação com a manutenção da identidade indígena pode ser considerada recente. Se olharmos para o passado, especificamente no momento da chegada dos portugueses ao Brasil, um dos primeiros feitos dos colonizadores foi o de catequizar os indígenas e tentar apagar as suas principais características culturais. Dentro da escola tradicional, o comportamento das crianças indígenas era considerado inapropriado e atribuía-se a ele o baixo rendimento escolar. Os alunos deveriam moldar-se aos padrões da escola, e não o contrário. Medeiros (2018) afirma que essa postura da escola brasileira se mantém até

o final do século XX, com a formulação da Constituição Federal. A partir dos anos 1970, há uma mudança na forma de pensar-se o processo de escolarização dos povos indígenas, reconhecendo as suas singularidades:

A instituição escolar ganhou, com isso, novos papéis e significados. Abandonando de vez a perspectiva integracionista e negadora das especificidades culturais indígenas, a escola indígena hoje tem se tornado um local de afirmação de identidade e de pertencimento étnico. O direito à escolarização nas próprias línguas e a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica, são exemplos destes novos papéis e significados assumidos pela escola (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013, p. 377).

Nessa perspectiva, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB garante uma organização diferenciada, assegurando

(...) o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais entre outros (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013, p. 378).

Nesse sentido, a escola é um local estratégico para discutir-se o acesso às políticas públicas para a manutenção de costumes e de atividades culturais, contribuindo com o fortalecimento da identidade indígena. Assim, a presença de políticas públicas dentro das comunidades é imprescindível. Elas são criadas atendendo

as anuências dessas comunidades e devem ter as suas formas respeitadas, destacando elementos básicos para a sua organização, estrutura e funcionamento. Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), as escolas indígenas devem fazer parte do local em que a comunidade está inserida; deve-se manter o uso da linguagem indígena tanto na oralidade quanto na escrita, na ministração das aulas, no atendimento à comunidade escolar etc., sendo necessária a presença de professores indígenas na escola para que possam realizar as adaptações que forem necessárias, já que há possibilidade de uma organização própria.

Como visto, as diretrizes específicas da escola indígena trazem consigo singularidades. Na oferta das modalidades de ensino e no currículo não poderia ser diferente. Em relação à educação infantil, por exemplo, um aluno não indígena inicia a sua vida escolar, obrigatoriamente, aos quatro anos de idade, na turma do infantil 4. Já ao aluno indígena, o ingresso à escola nesta modalidade é facultativo, pois a comunidade deve ser consultada para a definição da idade em que a criança ingressa na escola.

Ainda de acordo com o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (2013), o ensino fundamental foi a primeira modalidade de ensino ofertada aos povos indígenas pela educação formal, e por muitos anos também foi a única. Atualmente, continua sendo desafiador garantir o acesso, a permanência e a conclusão com êxito desta etapa da educação básica. Para o seu sucesso, as articulações das políticas públicas devem ser integradas às outras esferas, como, por exemplo, saúde, meio ambiente e cultura. Desse modo, ressalta-se a autonomia das escolas indígenas

para organizar seus ciclos, seriação, etapas ou módulos e, também, o currículo, bem como a utilização dos métodos, estratégias e recursos de ensino, inclusive, dos gêneros do discurso, da forma que julgarem mais eficiente para a aprendizagem dos seus alunos, levando em consideração os tempos e os modos de aprendizagem, tão subjetivos aos seres humanos.

## **Relato das adaptações da atividade com o gênero “receita”**

As observações foram realizadas por meio de uma visita a uma escola estadual indígena no estado do Paraná, a qual contempla ensino fundamental I e II. Nela trabalham professores indígenas e professores não indígenas. Na visita, participaram apenas os professores indígenas, sendo cinco da etnia guarani e uma professora da etnia kaingang, visto que na mesma comunidade residem as duas etnias. Essa visita propiciou aos pós-graduandos uma maior compreensão das especificidades de uma escola pertencente a um grupo considerado minoritário, para, assim, entenderem como essas especificidades culturais demarcam a identidade e como a cultura se apresenta e se constitui na/pela linguagem. Além disso, os acadêmicos deveriam interagir com os professores no intuito de propiciar trocas de conhecimentos, compreender o contexto cultural vivenciado e a realidade da escola e, em contrapartida, levar algo que pudesse colaborar com a formação dos professores.

Durante a visita, foi organizada uma roda de conversa entre os pós-graduandos e os docentes indígenas partindo da apresentação de uma sugestão

de atividade inerente ao gênero receita, elaborada pelos pós-graduandos como atividade da disciplina Educação Linguística para a Multiculturalidade do PPGL. Nessa atividade, os pós-graduandos apresentaram exemplos do gênero “receita” – com receitas típicas de diferentes estados do Brasil – e discutiram como poderiam trabalhar essas receitas em sala de aula. Essa exposição de atividade com o gênero tinha como intuito perceber como os professores fariam a adaptação da atividade para trabalhar em seu contexto. Então, conforme se expunha sobre o gênero e as formas de abordá-lo em sala, os professores iam tecendo comentários de como eles fariam em sua escola. A partir desse encontro, confirmou-se a problemática da falta de materiais adaptados para trabalhar a língua guarani, já que o material, na estrutura em que foi apresentado, não poderia ser utilizado para a educação em contexto indígena, visto que carregava uma visão não indígena.

Dessa forma, foi possível observar a falta de políticas públicas que pudessem sustentar uma educação multicultural (Hall, 2002). Essa situação apresenta um desafio para os professores, pois precisam elaborar sozinhos atividades, em língua guarani, que sejam adequadas para as crianças, considerando que grande parte do conhecimento deles é transmitido oralmente.

Durante as discussões, foi observado que a maioria dos professores tinham ascendência indígena. O corpo docente da escola comentou que a contratação de um professor não indígena só ocorre quando não há um professor indígena disponível para lecionar determinada disciplina e, mesmo assim, é necessário o consentimento do cacique, conforme descrito nas Diretrizes Nacionais Curriculares (2013), que garantem

a participação de representantes da comunidade local na definição do modelo de organização e de gestão da escola, como preservação da representatividade das características locais. Isso evidencia a preocupação da escola em manter um grupo de docentes conscientes em relação às particularidades da escola.

Foi informado que os estudantes do grupo guarani têm a língua guarani como língua materna e têm o primeiro contato com a língua portuguesa na escola. Já com relação ao grupo kaingang, os alunos já têm a língua portuguesa como língua materna, devido à interação com a cultura não indígena. Nesse contexto, são oferecidas quatro disciplinas de línguas: Língua Portuguesa, Guarani, Inglês e Kaingang, sendo a última opcional, fora do horário regular de aulas.

Uma dificuldade apontada pelos professores foi em relação à alfabetização dos alunos. Eles relataram que, em gestões anteriores, poderiam definir a turma e a língua em que os alunos seriam alfabetizados. Utilizavam a língua guarani exclusivamente até o terceiro ano. Nos anos seguintes, quarto e quinto ano, era introduzida a língua portuguesa. Os professores relataram que os alunos tinham mais facilidade em aprender e que apresentavam melhor desempenho nas avaliações externas aplicadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR).

Contudo, com a orientação da gestão atual do governo estadual (2023-2026), é indicado para utilizarem as duas línguas simultaneamente, o guarani e a língua portuguesa, desde o primeiro ano, para alfabetizar os alunos. Essa prática traz prejuízos aos alunos, conforme relatado, durante a visita, por um professor indígena: "Cada governo é uma mudança".

Nesse sentido, alguns professores apontaram as “mudanças de governo” como razões de determinações prejudiciais, como a relatada anteriormente. Eles afirmaram que as decisões que são tomadas pelos governantes, tanto estaduais quanto federais, interferem diretamente na vida escolar dos alunos e dos professores.

No que diz respeito às adaptações à tradição guarani trazidas pelos docentes indígenas na troca e compartilhamento de experiências em que os pós-graduandos apresentaram uma sequência didática do gênero “receita”, podemos destacar o conceito de “colonialidade”, visto que, por se tratar de um grupo minoritário, o seu conhecimento, os seus saberes, são marginalizados. Assim, essa iniciativa é um pequeno passo em busca de promover a divulgação e o reconhecimento de diferentes saberes, considerando a questão da “colonialidade do saber”, que tende a priorizar os conhecimentos advindos dos grupos majoritários (Cesar; Maher, 2018).

Durante as observações, um dos primeiros aspectos que chamou a atenção foi a forma como o gênero “receita” seria abordado pelos professores indígenas. Ao apresentarmos a sequência didática elaborada, e questionados se seria possível a sua aplicação, um dos docentes indígenas pontuou em sua fala: “Seria difícil. Mas o trabalho com os ingredientes dá para ser feito”.

Diferentemente de nós, pertencentes a cultura não indígena, eles relataram que, raramente, escrevem a receita em um papel, transmitindo-a principalmente por meio da observação. Caso fossem registrar em papel, escreveriam apenas os ingredientes, uma vez que as medidas convencionais utilizadas por nós, como gramas e xícaras, não são utilizadas por eles. Em vez disso, utilizam medidas não padronizadas, como a quantidade

de mãos ou bacias, também conhecidas popularmente como “olhômetro”: “A gente utiliza bacias ou punhado na mão mesmo”.

No decorrer da visita, tivemos a oportunidade de experimentar um alimento tradicional chamado “Tipá”, uma espécie de massa de pão frita, similar a um pastel sem recheio. Essa tradição, segundo os professores, surgiu depois que a farinha de trigo foi incorporada à alimentação, pois, anteriormente, utilizavam apenas farinha de milho e de mandioca. Isso caracteriza um processo de hibridização cultural, ou seja, de fusão de aspectos advindos de culturas diferentes, do “tradicional” e do “moderno” (Hall, 2003); advindos de um processo de aculturação que traduz a indecibilidade, o *différance*. Ou seja, ambas as culturas continuam em um processo de transição cultural infinito. Portanto, não se pode mais pensar em cultura estagnada e imutável, já que nós nos construímos e nos transformamos diariamente (Santos, 2010).

Como pode-se perceber, foram observados, na visita, vários aspectos interessantes da realidade dos indígenas. Um desses pontos diz respeito à forma de lidar com os números. Para eles, a contagem vai até o número cinco e, para representar números maiores, utilizam uma estratégia de soma. Por exemplo, o número “um” em guarani é “Petei” e o número “cinco” é “Petei\_po”. Para representar o número seis, somam “cinco” mais “um”, resultando em “Petei\_po Petei”. Essa abordagem é semelhante àquela encontrada na língua francesa, na qual há números formados mediante a soma de outros. Essa forma de contagem revela uma cultura de quantificação diferente da nossa.

Além disso, durante a visita, foram discutidos aspectos relacionados ao tempo. Foi destacado como

as receitas poderiam ser utilizadas para explorar os meses de colheita, as fases da lua e o conhecimento sobre a mudança de clima. Os docentes indígenas pontuaram: “Para nós o ano novo não é fim do ano, é em agosto que tem a passagem do clima”. Isso revela que membros dessa cultura possuem uma conexão mais profunda com a natureza e com os ciclos que regem a vida em comunidade, por exemplo, o que reflete diretamente na forma como os gêneros do discurso são produzidos e enunciados. Com essas informações, buscamos revelar uma parcela da riqueza cultural e das particularidades do modo de vida dos povos indígenas mencionados.

## Considerações finais

A partir das discussões advindas da exposição da sequência didática elaborada pelos pós-graduandos na roda de conversa na escola, foi possível identificar e compreender melhor sobre a demarcação da identidade do professor indígena.

Identificam-se, no relato, aspectos importantes que constituem a identidade (Hall, 2003) do professor indígena. O primeiro sobre a sua cultura pautada em valores orais e observacionais. Para eles, é esta a principal forma de transmissão do conhecimento. Entre os seus valores, a palavra dita tem grande peso, maior do que a palavra escrita, fato que se mostra contrário para nós, não indígenas, que necessitamos da palavra escrita no papel, muitas vezes, para dar o devido reconhecimento a ela.

Outro ponto importante para construção de sua identidade revela-se na relação e na conduta que possuem com a natureza. Para a comunidade indígena, a natureza

influencia diretamente na vida cotidiana, trazendo representações como a passagem do ano novo, que se relaciona à mudança de um clima frio para um clima quente.

Isso é observável, também, quanto ao gênero “receita”, bem como ao tratamento com os demais gêneros do discurso. Os professores indígenas relacionaram as receitas com os alimentos de cada estação, bem como com as fases da lua, que influenciam diretamente no plantio e na colheita, e transmitem-nas oralmente. Esses seriam aspectos importantes para serem ensinados a um aluno indígena, e que não foram considerados na preparação da sequência didática apresentada, já que os pós-graduandos não têm um relacionamento semelhante, tão forte, com a natureza, e não percebiam tantas possibilidades orais de tal gênero, enfatizando mais a parte escrita. Sendo assim, adaptações condizentes às suas realidades, que tragam elementos ligados ao contexto cultural e social da comunidade, produzem um processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

No que diz respeito às diretrizes, observamos que os documentos foram pensados para realidade da comunidade indígena, sendo o maior objetivo manter os hábitos, a cultura e a língua do povo em que a escola está inserida. Entretanto, existir diretrizes não garante que, na prática, serão executadas. Mesmo assim, não podemos afirmar que são insuficientes. Pelo contrário, são grandes avanços. Todavia, a garantia dos direitos dos povos indígenas, as políticas públicas, precisa ser executada no cotidiano da escola, diariamente.

Por fim, admite-se que vivemos em um mundo multicultural, com desafios próprios do multiculturalismo e da colonialidade. Uma forma de superá-los, diminuindo os efeitos da colonialidade, é a busca por uma

educação intercultural, que reconheça e valorize o outro. Nesse sentido, com a visão dos professores indígenas, podemos verificar quais anseios precisam ser supridos, pois ninguém melhor do que eles para exporem suas problemáticas cotidianas.

Assim, propostas didáticas que se encaixem em suas perspectivas de vida e realidades, como, por exemplo, o trabalho com o gênero receita de forma contextualizada com a tradição indígena, contribuem para a valorização de sua cultura, da diversidade e do hibridismo, alcançando uma interculturalidade desejável, que reconheça e represente a identidade indígena e desmistifique as colonialidades do poder e do saber que alimentam e reproduzem a cultura dominante.

## Referências

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSP, 2002.

BERGER, Peter. **Perspectivas sociológicas: uma visão humanística**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986.

CÉSAR, América Lúcia Silva; MAHER, Terezinha Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade em contexto indígena – uma introdução. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n (57.3): 1297-1312, set./dez. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8653792/18755>>. Acesso em: 08 jul. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003, p. 53 e 54.

INTERCULTURALIDADE. **Amadora Câmara Municipal**, 2023. Disponível em: <<https://www.cm-amadora.pt/pt/intervencao-social/interculturalidade.html#:~:text=A%20Interculturalidade%20%C3%A9%20um%20conceito,diferentes%20culturas%20e%20grupos%20%C3%A9tnicos>>. Acesso em: 08 jul. 2023.

KNIJNIK, Gelsa. (A)cerca do popular e do legítimo. In: **Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 94-116.

LARAIA, Roque Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.

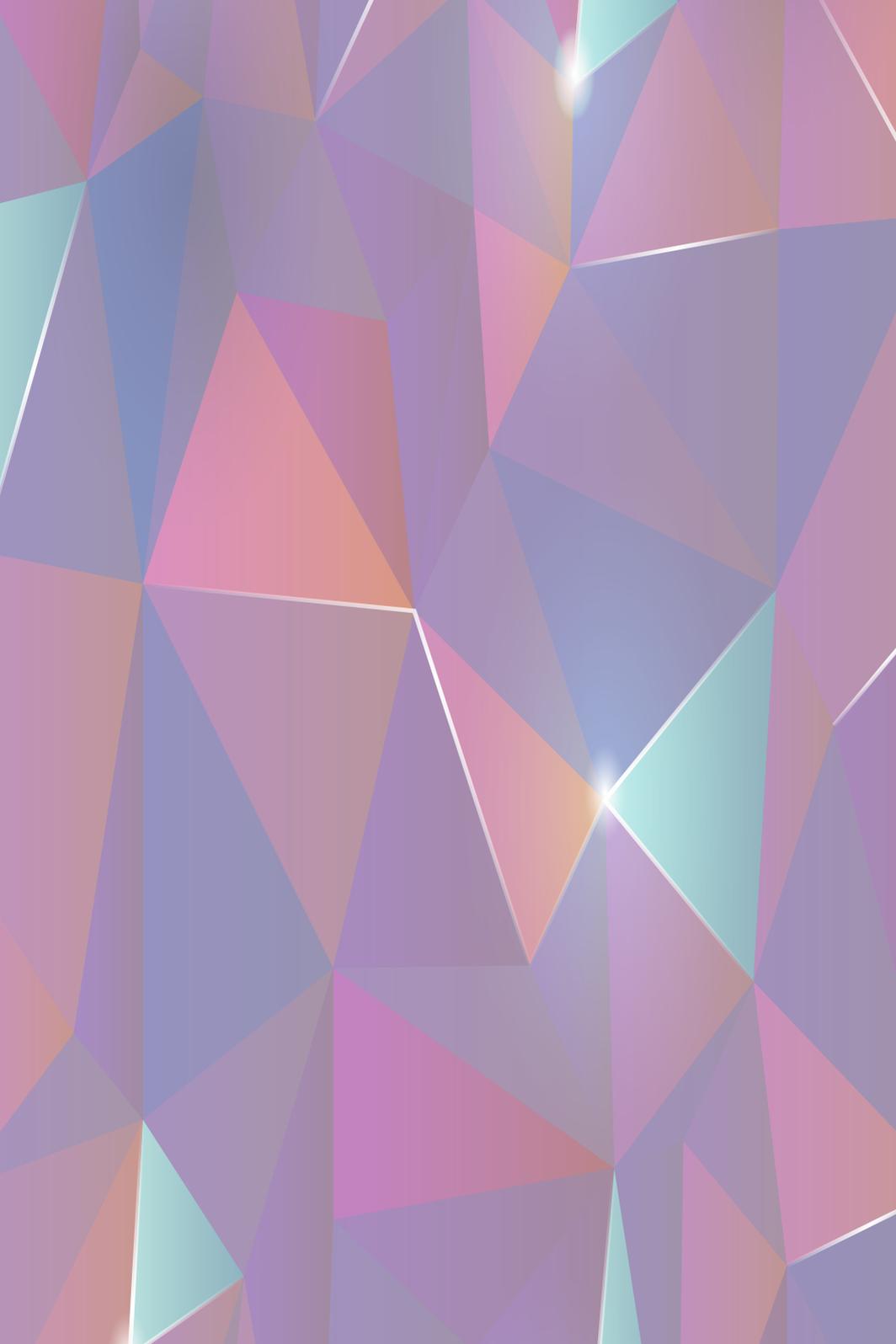
LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

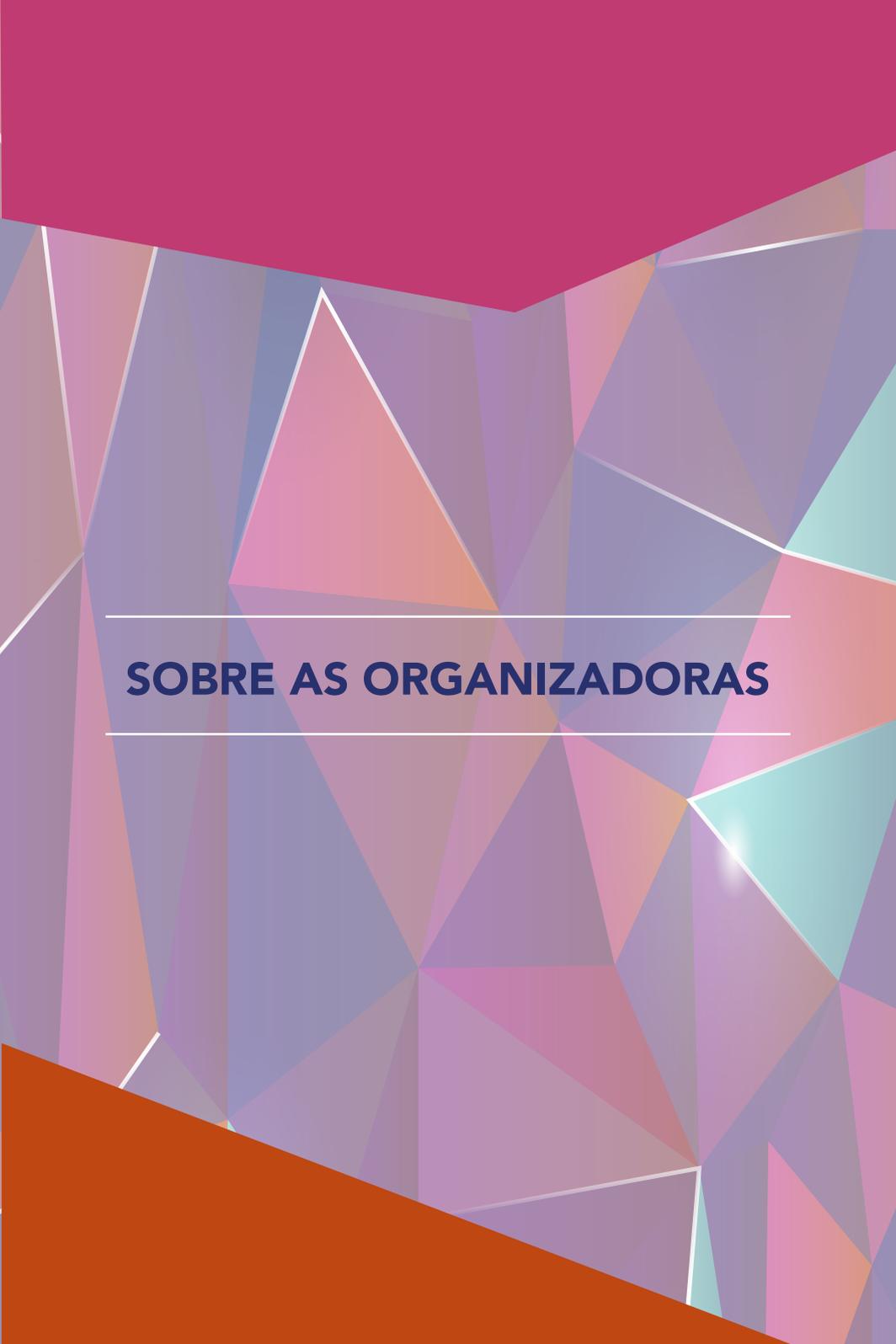
MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEIROS, Juliana. **XIV ENCONTRO Estadual de História da ANPUH-RS**. História da Educação Escolar Indígena no Brasil: alguns apontamentos. 2018. Disponível em: <[https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335\\_ARQUIVO\\_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros\\_.pdf](https://www.eeh2018.anpuh-rs.org.br/resources/anais/8/1534418335_ARQUIVO_TextoAnpuhRS-JulianaMedeiros_.pdf)>. Acesso em: 25 jul. 2023.

SANTOS, Márcia Andrea dos. **"Nós só conseguimos enxergar dessa maneira...; representações e formação de educadores"**. 2010. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, IEL/UNICAMP, Campinas, SP, 2010.







---

# **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

---





## Didiê Ana Ceni Denardi

Pós-doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora e Mestre em Letras Inglês pela mesma universidade, com graduação em Letras Português-Inglês pela Fundação Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava,

Paraná. Professora-pesquisadora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná do *Campus* Pato Branco, onde atua no Programa de Pós-graduação em Letras. É membro dos grupos de pesquisa vinculados ao CNPq: Estudos Literários, Linguísticos e Culturais em Língua Inglesa e Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Direitos Humanos (GPPEDH), sediados na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco/Paraná.

**Principais interesses de pesquisa:** linguagem, identidade e formação de professores de línguas inglesa e materna, ensino de leitura e de escrita em perspectivas sociointeracionistas, incluindo ensino de inglês para crianças e para idosos.

**E-mail:** [didie@utfpr.edu.br](mailto:didie@utfpr.edu.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-8073-8934>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4117062490609801>



## Siderlene Muniz-Oliveira

Pós-doutorado na Universidade de Bordeaux, França. Doutora e Mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, com graduação em Letras-Ingês pela PUC-Campinas. Professora-pesquisadora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná do

*Campus Dois Vizinhos*, onde atua na área de língua portuguesa e inglesa. No *Campus Pato Branco*, atua no Programa de Pós-graduação em Letras. É membro dos grupos de pesquisa vinculados ao CNPq: Linguagem, Atividade e Desenvolvimento Humano, Laboratório de Estudos Avançados de Linguagens, Análise de Linguagem, Trabalho Educacional e suas Relações: Aprendizagem, Gêneros Textuais e Ensino, e Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental sediados na UTFPR-PB, FURG, USP e UTFPR-DV, respectivamente.

**Principais interesses de pesquisa:** linguagem e trabalho docente, linguagem e educação ambiental, análise de gêneros textuais/discursivos.

**E-mail:** [smoliveira@utfpr.edu.br](mailto:smoliveira@utfpr.edu.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3661-0663>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6396411843386149>



## Lidia Stutz

Possui graduação em Letras Português Inglês pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (1993), mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005), doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2012) com estágio doutoral realizado na Universidade de Genebra (Bolsa CAPES- DS - 2010,

pós-doutorado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2017) e atuou como professora visitante na Universidade do Minho, Braga, Portugal (2022). Professora Associada do Departamento de Letras na Universidade Estadual do Centro-Oeste. É líder do grupo de pesquisa Gêneros Textuais e Práxis Docente - UNICENTRO e integrante do grupo de pesquisa Linguagem e Educação da UEL. Atuou como coordenadora do Subprojeto PIBID Letras Inglês de agosto 2012 - 2018. De agosto de 2017 a janeiro de 2019 coordenou o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras (Nível Mestrado) na UNICENTRO.

**Principais interesses de pesquisa:** Estágio Supervisionado em Língua Inglesa, ensino de Línguas, interacionismo sociodiscursivo, gêneros textuais, saberes docentes, formação de professores, reflexividade, gestos didáticos e letramento acadêmico.

**E-mail:** [lidia.stutz@gmail.com](mailto:lidia.stutz@gmail.com)

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8173-2769>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6745029247817385>



## Márcia Andrea dos Santos

Doutora em Linguística Aplicada na UNICAMP, Mestra em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, graduada em Letras- Inglês - UNICS. Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Pato Branco, atuando na área da Análise de Discurso, Lin-

guagem, Ensino e Pesquisa, Educação Linguística para a Multiculturalidade. Coordena o grupo de pesquisa vinculado ao CNPq - Gêneros do Discurso e Cultura, é membro do Grupo de pesquisa Educação, Cultura e Direitos Humanos.

Seus interesses de pesquisa são em áreas de Análise de Discurso, Linguagem e Cultura, Linguagem e Mídia e Linguagem Educação.

**Email:** [marsan@utfpr.edu.br](mailto:marsan@utfpr.edu.br)



## Carla Silva-Hardmeyer

Carla Silva-Hardmeyer est docteure en Linguistique Appliquée et Étude du Langage (PUC/SP-UNIGE, 2013). Chargée d'Enseignement en didactique des langues et en spécialisé (FAPSE/UNIGE). Après une licence en Lettres (portugais – anglais) à l'Université de l'État de

Goiás au Brésil, Carla Silva-Hardmeyer a enseigné le portugais langue première à différents degrés (primaire, secondaire, éducation d'adulte) et l'anglais langue seconde (entre 1995 et 2015). Elle est formatrice universitaire depuis 2013 dans le domaine de la linguistique appliqué et didactique des langues en formation d'enseignant (français et portugais). Depuis 2015, elle est enseignante, formatrice et chercheure en didactique du portugais Langue et Culture d'Origine. Actuellement elle est chargée d'enseignement dans l'enseignement spécialisé à la FAPSE – UNIGE.

**Domaine de recherche :** didactique de langues (L1, LS e LCO) et formation d'enseignant.



## Maria Izabel Rodrigues Tognato

Graduação em Letras Anglo Portuguesas pela FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão-PR (1992) e Mestrado em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL-PR (2002), sob orientação da Profa.

Dra Telma Nunes Gimenez. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo LAEL – PUC/SP (2009), sob orientação da Profa. Dra. Anna Rachel Machado (in memoriam). Pós-Doutorado pela UNIGE – Universidade de Genebra – FAPSE Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação, sob orientação do Prof. Dr. Joaquim Dolz, subsidiado pelo sistema de bolsa CAPES nº BEX 0767/15-8, de setembro de 2015 a fevereiro de 2016. Professora associada no Curso de Letras – Português/ Inglês da Unespar – Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão desde 1994. Também atuou como professora na rede pública estadual de ensino de 1994 a 2010. Orienta Estágio Supervisionado de Língua Inglesa, Iniciação Científica e coordena o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em Língua Inglesa. Coordena o grupo de pesquisa LIDERE – Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações. É membro dos grupos de pesquisa LED – Linguagem e Educação, do LILA – Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos, ambos coordenados pela Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão pela UEL – Universidade Estadual de Londrina e do LACEL – Letramentos Acadêmico-Científicos e Estudos da Linguagem, coordenado pela Profa. Dra. Jacqueline Sanches Vignoli, da Unespar, *Campus* de Campo Mourão-PR. É membro do GT da ANPOLL de Gêneros Textuais/Discursivos e membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento – PPGSeD,

na Unespar, *Campus* de Campo Mourão-PR desde 2014. Atua como revisora *ad hoc* de periódicos nacionais e internacionais.

**Principais interesses de pesquisa:** Trabalho e formação docente, Saberes docentes e práticas formativas, Ensino e Aprendizagem de Línguas, Linguística Aplicada, Estudos da Linguagem, Gêneros textuais/discursivos, Letramentos Acadêmico-Científicos, *EMI (English as a Mean of Instruction)*, Internacionalização, Estudos Interdisciplinares e Processos Socioculturais.

**E-mail:** maria.tognato@ies.unespar.edu.br

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3705-0354>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/0267233631277517>





---

# **SOBRE OS COLABORADORES**

---





## **Aldinei Passos Andreis**

Possui graduação em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO/ NEAD). Atualmente, atua como redator e compõe a equipe do Jornal – Paraná Centro, da cidade de

Ivaiporã- Pr. Brasil.

**E-mail:** [aldineiand@yahoo.com.br](mailto:aldineiand@yahoo.com.br)

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5709203997825567>



## **Antonio Carlos Valentini**

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. Licenciado em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato

Branco. Professor da rede municipal de Pato Branco, Paraná. Participou como voluntário do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com o projeto de pesquisa “Integração e interação entre as diferentes esferas sociais: universidade, escola, família” (2019-2020); participou do projeto de ensino “Inglês para leitura: elaboração de material didático para utilização nas aulas de inglês instrumental” (2021-2021), ambos coordenados pela Profa. Dra. Siderlene Muniz-Oliveira.

Participou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), para a componente curricular Língua Inglesa, coordenado pela Profa. Dra. Claudia Marchese Winfield (2020-2022).

**Principais interesses de pesquisa:** linguagem e trabalho docente, análise de gêneros textuais/discursivos.

**E-mail:** antoniocarlos.valentini@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-6645-2275>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6030675378061200>



## Bianca Alice Karasek

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná

(UTFPR), Campus Pato Branco. Participou como bolsista do Programa Residência Pedagógica (R.P.), com o componente curricular de Língua Inglesa, coordenado pela Profa. Me. Lourdes Terezinha Graebin Parise (2020-2023). É voluntária no Programa de Extensão “Ingês para Idosos” desenvolvido pela UTFPR e coordenado pela Profa. Dra. Didiê Ana Ceni Denardi.

**Principais interesses de pesquisa:** linguagem e trabalho docente, análise de gêneros textuais/discursivos.

**E-mail:** karasek@alunos.utfpr.edu.br

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-3851-3517>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5991224487761348>



## Daniella Barbosa Buttler

Doutora pela na PUC-SP em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (2009). Graduada em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1995), Mestre pela mesma Instituição (2004). Especialista em Língua Inglesa (2003) pela Universidade de São Paulo. Graduada

em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (2022). Foi professora universitária nas seguintes instituições: FATEC - Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, Faculdade Morumbi Sul, Faculdade Alvorada Plus, Faculdade Magister e Professora Pesquisadora pela CAPES nas Faculdades Claretianas. Foi professora no Colégio Humboldt - Deutsche Schule por 12 anos, no curso DUAL - Duales Berufsausbildungssystem e, hoje, é professora no Centro Universitário SENAC - Campi Santo Amaro e professora concursada na ETEC – Centro Paula Souza. Foi colaboradora em dois periódicos que circulam na zona sul de São Paulo e escreveu crônicas semanais no Jornal Gazeta de Santo Amaro e na Revista Company Sul. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: É autora de material didático universitário. Coordenadora do Projeto de Extensão “Língua Portuguesa como língua de acolhimento aos refugiados” SENAC EAD.

**Principais interesses de pesquisa:** linguagem e trabalho docente, linguagem e educação, análise de gêneros textuais/discursivos, Literatura; Alfabetização; Letramento; Estratégias e recursos didáticos.

**E-mail:** [daniellabar@gmail.com](mailto:daniellabar@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-4138-7358>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9453400621177333>



## Daniela Dala Rosa

Graduada em Licenciatura em Letras - Português/Inglês, pela UTFPR. Pós-Graduação em Metodologias de Ensino de Inglês pela UNINA em Andamento. Atualmente, trabalha como Professora de Inglês na Wizard. Interessada pelo Ensino Aprendizagem da Língua Inglesa. Durante Graduação, foi bolsista do Projeto de

Extensão: Residência Pedagógica: Língua Inglesa, sob orientação das Professoras: Lourdes Terezinha Graebin Parise e Ana Paula Petriu Ferreira. Além disso, foi voluntária do Projeto de Extensão: O Inglês e a Internacionalização da UTFPR Câmpus Pato Branco: Elaboração de Recursos Didáticos para a Comunidade Interna e Externa, sob orientação e supervisão da Prof. Dra. Marcele Garbin Dagios. Também, no ano de 2018, participou como Voluntária do Projeto de Pesquisa em Estudos Descritivos da Tradução.



## Diane Boër

Diane Boër est docteur en Sciences de l'Éducation et chargée d'enseignement en didactique du français à l'Université de Genève, dans le cadre de la formation à l'enseignement primaire. Titulaire d'une formation en Lettres et en conservation du patrimoine, elle a notamment été enseignante de littérature et médiatrice culturelle.

Ses thèmes de recherche s'articulent autour de l'enseignement de la littérature et de son histoire, et de la production-réception des genres textuels en français.



## Eduarda Rocha Borghelott

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Letras na área de Linguagem, Educação e Trabalho pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – *Campus Pato Branco*, com graduação em Letras Português/Inglês pela UTFPR- Pato Branco, e Licenciatura em Pedagogia pela Unicesumar. Atua como professora de língua inglesa em uma escola de idiomas e orientadora de atividades em outra instituição.

**Principais interesses de pesquisa:** Variação Linguística em Língua Materna; Ensino de Línguas.

**E-mail:** [eduardaborg@outlook.com](mailto:eduardaborg@outlook.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1543-4165>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4910294723489310>



## Eliane Iara Andolhe

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato Branco. Graduada em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) Campus de Francisco Beltrão e Pedagogia pela Faculdade Intevalle. Especialista em Educação

Integral pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Iniciou a carreira docente em 2001 como professora alfabetizadora na rede particular e a partir de 2013. Faz parte do

quadro efetivo de professores do município de Pato Branco, exercendo as funções de professora, diretora e coordenadora pedagógica.

**Principais interesses de pesquisa:** linguagem e trabalho docente, alfabetização e correção ortográfica.

**E-mail:** andolheelianeira@gmail.com

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/4785827536279852>



## **Francieli Bressiani Ferreira**

Graduada em Letras - Inglês, Português e Espanhol, pela Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (2007). Possui especialização em Educação Especial e Inclusiva, pela Faculdade Internacional de Curitiba (2012); Alfabetização e Letramento, pela Faculdade de Pinhais (2014); e Neuroaprendizagem, pela Faculdade São Braz (2017). É aluna do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) e integrante voluntária no Projeto de Ensino de Inglês para crianças e idosos, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná do *Campus* Pato Branco (UTFPR), professora de inglês da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEE-D-PR) e da Secretaria Municipal de Educação de Pato Branco (SME-PB).

**Principal interesse de pesquisa:** ensino-aprendizagem de inglês.

**E-mail:** francielibressiani@yahoo.com.br

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-3130-2031>

**Link para CV no Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/9733292733318444>



## Francini Percinoto Poliseli Corrêa

Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina e Mestra em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com graduação em Letras com dupla habilitação pela Unopar de Arapongas (1991). Atuou como copesquisadora no Projeto

internacional: Iniciativas de Ensino de Leitura e Escrita no Ensino Superior na América Latina, coordenado pelo Dr. Charles Bazerman, EUA, da Universidade de California, Santa Barbara. Membro do grupo de Pesquisa “Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos” (LILA) e do grupo de pesquisa LACEL da Universidade Estadual do Paraná.

**Principais interesses de pesquisa:** formação de professores, letramento acadêmico, ensino/aprendizagem de língua estrangeira, habilidades de leitura e escrita, gêneros textuais e aprendizagem de línguas através de novas tecnologias.

**E-mail:** [francini.correa@ies.unespar.edu.br](mailto:francini.correa@ies.unespar.edu.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2526-3734>

**Link para CV no Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/3885318498147843>



## Gabrielly Soares

Pós-Graduada pelo curso de Pós-Graduação Lato Sensu Metodologias Para o Ensino da Língua Inglesa pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera (UNOPAR), Polo Campo Erê. Licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campus Pato

Branco. Professora das redes municipais de São Bernardino, Santa Catarina, e de Campo Erê, Santa Catarina. Participou do Projeto de Extensão “Oficina de Iniciação à Escrita e Cena Dramática”, promovido pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Pato Branco.

**Principais interesses de pesquisa:** linguagem e trabalho docente, análise de gêneros textuais/discursivos.

**E-mail:** gabrielly.soares10@hotmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0000-3159-2537>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6030675378061200>



## **Glenda Karoline Silva Azzolini**

Mestranda em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná do *Campus Pato Branco*- PR, com Especialização em Docência no Ensino Superior e Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Educação São Luís, com graduação em

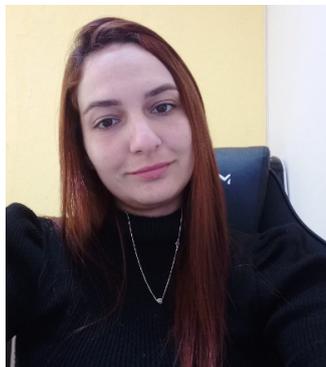
Letras Português-Inglês pela Unicesumar-Maringá e graduação em Direito pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Professora em rede privada de ensino em Francisco Beltrão-PR, onde atua na área de língua inglesa.

**Principais interesses de pesquisa:** aquisição de segunda língua, bilinguismo.

**E-mail:** glendakarolinee@gmail.com

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0009-7426-5566>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1240491170904770>



## Jaqueline Meneguel de Oliveira

Cursou Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa de 2014 a 2018 na Unicentro, foi nesse período que realizou a pesquisa Capacidades de linguagem e dimensões de leitura do gênero textual notícias. Participou do Programa de Iniciação a Docência PIBID entre

2014 e 2016. Atualmente, cursa a Segunda Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em Libras. Atua como professora de língua inglesa na educação infantil e anos iniciais da rede particular.

**Principais interesses de pesquisa:** estudos em gêneros textuais, língua inglesa, Libras e educação infantil

**Email:** jakemeneguel@gmail.com

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/5750568145147156>



## Luciani Capelin

Mestranda em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná do Campus Pato Branco-PR, com Especialização em Letras - Linguagem e Sociedade, Área de Conhecimento Letras e com graduação em Letras Português-Inglês pela mesma instituição, segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacio-

nal UNINTER. Professora da rede pública de ensino em São Lourenço do Oeste.

**Principais interesses de pesquisa:** Práticas pedagógicas em contexto bilíngue

E-mail: [lucapelein2020@gmail.com](mailto:lucapelein2020@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1226-8680>

Link para CV no Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2076842407382498>



## **Luiza Yooko Hirai Miyatake**

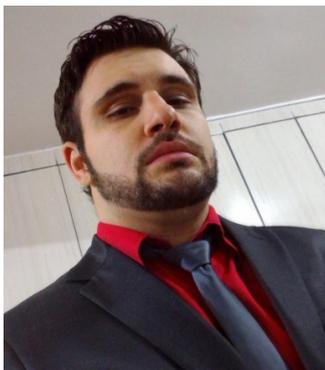
Graduada em Letras Anglo Portuguesas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Jandaia do Sul, em Letras Espanhol pela UEPG e Especialização em Língua Inglesa pela UEL. Participou do Programa ILEP e do PDE. Atuou no Ensino Superior na Faculdade Estadual de

Ciências Econômicas de Apucarana e em escolas de idiomas. Atualmente é professora de língua inglesa no Colégio Estadual Nilo Cairo de Apucarana no Ensino Fundamental II, Novo Ensino Médio, Curso de Formação de Docentes (Magistério) e no Curso Técnico de Desenvolvimento de Jogos Digitais.

**Principais interesses de pesquisa:** ensino e aprendizagem de língua inglesa.

E-mail: [luiza.miyatake@escola.pr.gov.br](mailto:luiza.miyatake@escola.pr.gov.br)

Link para CV no Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3280459762771898>



## **Rafael Francisco Pellin Grandó**

Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná, campus Pato Branco, graduado em Letras Português-Inglês também pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná além de Tecnólogo de Sistemas para Internet pela Faculdade

Mater Dei, Pato Branco. É professor de Língua Portuguesa e Inglês em tempo integral na Escola Sant'Ana, Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais.

**E-mail:** [rafaelfrancisco@outlook.com.br](mailto:rafaelfrancisco@outlook.com.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-4830-0566>

**Link para CV no Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/4116052201769000>



## **Roziane Keila Grando**

Graduada em Letras Português e especialista em Libras pela Unicentro – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Mestre em Linguística (área de concentração Linguística Aplicada) pela UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina e doutora em Linguística Aplicada (área de

concentração Linguagem e Educação Linguística) pela UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professora substituta do departamento de Letras da Unicentro, com atuação na formação de professores de línguas nos níveis de graduação e pós-graduação. Participa do Grupo de pesquisa CNPq intitulado “Gêneros textuais e práxis docente” (UNICENTRO) bem como do grupo “Multiletramentos na Escola por meio da Hiperfídia”, sediado pelo IEL/UNICAMP desde o ano de 2015. Integra também o projeto colaborativo e interinstitucional LILA - Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-científicos.

**Principais interesses de pesquisa:** Ensino de línguas, Letramentos (Novos e Multiletramentos, Letramento crítico, Novos estudos do Letramento), diversidade linguística e cultural, formação de professores, TIC e Educação a Distância.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6259-8878>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/8778811156995344>



## **Sandrine Aeby Daghé**

Sandrine Aeby Daghé est professeure à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève dans le domaine de la didactique des langues en contexte plurilingue. En 2008, elle soutient sa thèse de doctorat en Science de l'éducation consistant en l'élaboration d'un modèle d'analyse des genres d'activités scolaires et des gestes didactiques spécifiques à l'enseignement de la lecture/littérature au secondaire obligatoire (Candide, La fée carabine et les autres: un modèle didactique de la lecture / littérature). En 2009, elle obtient un financement du FNRS pour un séjour post doctoral à l'Université du Pays basque (UPV-EHU). Elle a collaboré à plusieurs projets de recherche soutenus par le Fonds National Suisse de la recherche scientifique sur l'analyse des objets enseignés dans les pratiques d'enseignement dans le cadre du GRAFE (dirigé par B. Schneuwly et J. Dolz). Elle s'intéresse à la didactisation des littéracies plurilingues et consacre actuellement ses recherches à l'ingénierie didactique en contexte multilingue ainsi qu'aux modélisations des pratiques d'enseignement, alliant lecture et production, dans des contextes didactiques où les langues coexistent.



## **Simone de Souza Burguês**

Doutora e mestre em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bacharel em tradução (UEM). Licenciada em Letras Inglês (UEM), Letras Português e Espanhol (UEPG), e Pedagogia (Unicesumar). Atua

como professora temporária na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

**Principais interesses de pesquisa:** literaturas de língua inglesa, formação de leitores, letramento literário, tradução, e ensino de língua inglesa.

**E-mail:** [simone.burgues@ies.unespar.edu.br](mailto:simone.burgues@ies.unespar.edu.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-7428-9711>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/9242879162956329>



## Slavka Pogranova

Slavka Pogranova est chargée d'enseignement en Didactique de l'anglais à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (FPSE) à l'Université de Genève (formation initiale des enseignant.e.s du degré primaire). Elle a également donné des cours de Didactique de l'allemand et de Didactique du plurilinguisme à la Haute école pédagogique

du Valais (HEP Valais) et à la Pädagogische Hochschule Bern (PH Bern). Elle a obtenu le titre de doctorat en sciences de l'éducation en 2019. Sa thèse portait sur l'enseignement des savoirs, les gestes didactiques et l'alternance des langues en classe d'allemand et d'anglais à l'école primaire. Titulaire de Master of Advanced Studies (MAS) en sciences de l'éducation de l'Université de Genève, Lausanne et Fribourg, du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré Post Graduate Certificate in Education in Modern Languages (PGCE), University of Nottingham et du Diplôme des Etudes approfondies (Grade de Master), spécialisation allemand, de l'Université de Sorbonne Nouvelle III à Paris, ses intérêts pour la recherche sont tournés vers la didactique intégrée des langues, le translanguaging et l'éducation numérique dans le domaine langues.



## Taisa Pinetti Passsoni

Possui mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Pato Branco. Docente do departamento de Letras, atua nos cursos de graduação e pós-graduação

em disciplinas relacionadas à língua inglesa e à formação de professores de inglês.

**Principais interesses de pesquisa:** formação de professores; política e planejamento linguísticos; língua inglesa e contemporaneidade; internacionalização do ensino superior; educação bilíngue.

**E-mail:** [taisapasssoni@utfpr.edu.br](mailto:taisapasssoni@utfpr.edu.br)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7819-1327>

**Link para CV no Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/1682918727882586>



## Vanessa de Andrade

Mestranda em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná do *Campus* Pato Branco- PR, com graduação em Letras Português- Inglês pela mesma instituição e segunda licenciatura em pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Professora da rede pública de ensino em Pato Branco.

**Principais interesses de pesquisa:** Percepção e avaliação sociolinguística de variantes.

**E-mail:** [vanessadandradde@gmail.com](mailto:vanessadandradde@gmail.com)

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-8844-8947>

**Link para CV no Lattes:** <https://lattes.cnpq.br/5368938720952278>

