



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
LICENCIATURA EM LETRAS-INGLÊS

ANA ALYNNE FONSÊCA FREIRE

**GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DO
SUBPROJETO PIBID LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA**

JOÃO PESSOA
2018

ANA ALYNNE FONSÊCA FREIRE

**GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DO
SUBPROJETO PIBID LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciado em Letras - Língua Inglesa, da
Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Me. Jailine Mayara Sousa
de Farias

JOÃO PESSOA

2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

F866g Freire, Ana Alynne Fonseca.

Gêneros textuais no ensino de língua inglesa no âmbito do suprojeto PIBID Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba / Ana Alynne Fonseca Freire. - João Pessoa, 2018.

55 f. : il.

Orientação: Jailine Mayara Sousa de Farias.
Monografia (Graduação) - UFPB/CCHLA.

1. Gêneros textuais. I. de Farias, Jailine Mayara Sousa. II. Título.

UFPB/CCHLA

ANA ALYNNE FONSÊCA FREIRE

**GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ÂMBITO DO
SUBPROJETO PIBID LETRAS-INGLÊS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA**

Trabalho de Conclusão de Curso, aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras - Língua Inglesa, da Universidade Federal da Paraíba.

Data de aprovação:

05/06/2018

Banca examinadora:



Orientadora: Profa. Me. Jailine Mayara Sousa de Farias (UFPB)



Membro titular: Profa. Dra. Barbara Cabral Ferreira (UFPB)



Membro titular: Profa. Me. Barthyra Cabral Vieira de Andrade (UFPB)

*“O professor, além de ensinar, passa a aprender; e o
aluno, além de aprender, passa a ensinar”.*
Paulo Freire

Dedico o presente trabalho primeiramente a Deus, por ser tudo em minha vida, e também à minha querida mãe, pelo seu imenso amor, suporte e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, eu agradeço a Deus, pelo seu imenso e insuperável amor, por ser sempre o principal motivo da minha alegria e quero agradecê-lo por ter me ajudado em toda a minha vida e por ter me dado forças em todo o período da minha graduação.

Eu agradeço à minha querida mãe Maria Alinete Fonsêca, que é sempre um alicerce essencial na minha construção como pessoa e ainda agradeço a ela por ser para mim como um grande exemplo de integridade e serenidade; e também aos meus familiares que estiveram sempre presente comigo e me auxiliaram significativamente em todos os momentos da minha vida.

Eu agradeço a esta universidade, à Coordenação de Letras, à direção e à administração por toda contribuição na minha graduação.

Eu quero agradecer à minha orientadora, professora Jailine Farias, por todo apoio durante as orientações para o presente trabalho de conclusão de curso (TCC) e por ter sido uma professora de referência durante toda a minha graduação que, assim como outros professores, me ajudaram na minha formação docente.

Eu agradeço a todo o corpo docente que contribuiu significativamente para a minha formação docente, entre eles eu especificamente agradeço a/os professores (as): Bárbara Cabral Ferreira, Barthyra Cabral Vieira, Betânia Passos Medrado, Rafaela Carla Santos de Sousa, Liane Schneider e José Ribamar de Castro.

Eu agradeço a todos coordenadores, professoras supervisoras e aos colegas que me impulsionaram a seguir na profissão docente durante a minha participação como bolsista do subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), durante o ano de 2017.

Enfim, eu agradeço a todas as pessoas que de uma forma direta ou indireta me ajudaram a crescer como profissional, cidadã e pessoa durante toda a minha trajetória.

RESUMO

O ensino de língua inglesa no Brasil vem se reconfigurando nos últimos anos, principalmente depois das publicações de vários documentos oficiais que possibilitaram um aprofundamento da reflexão sobre o ensino de língua inglesa (LI) no ensino básico, permitindo que várias propostas pedagógicas emergissem para o contexto de ensino de línguas. Uma dessas propostas diz respeito à contextualização do ensino, tomando como base a natureza social da língua, e à inserção dos gêneros textuais como um instrumento didático, a fim de desenvolver a competência comunicativa em LI e a percepção dos alunos sobre o mundo em que vivem. A partir de tal perspectiva, esse trabalho toma como base estudos de Marcuschi (2008, 2010) e Schneuwly e Dolz (2004), para refletir sobre o conceito de gêneros textuais e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, tendo como foco a experiência de professores em formação do curso de Letras-Inglês da UFPB, bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Para tanto, foi realizada coleta de dados, através da aplicação de um questionário, analisado à luz dos pressupostos teóricos mencionados. Com base nos dados analisados, foi evidenciada a relevância dos gêneros tanto para os docentes em formação quanto para a aprendizagem dos alunos, reforçando sua importância para o desenvolvimento de um ensino-aprendizagem contextualizado e significativo.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros textuais. Ensino-aprendizagem de língua inglesa. Formação de professores. PIBID.

ABSTRACT

English language teaching in Brazil has been redesigned in recent years, especially after the publication of several official documents that deepened the reflections on English language teaching (LI) in basic education, contributing to the emergence of several pedagogical propositions in the context of language teaching. One of these recommendations concerns the contextualization of the lessons, based on the social nature of language, and the implementation of textual genres as a didactic instrument, in order to develop students' communicative competence in LI, and their perception of the world in which they live. Therefore, based on studies developed by Marcuschi (2008, 2010), and by Schneuwly and Dolz (2004), this work aims to reflect on the concept of text genres and its importance to the teaching-learning process of English language, focusing on the experience of undergraduate students of a teacher education course (English language) at UFPB, members of the Scholarship Program of Initiation to Teaching (PIBID). In order to do so, we collected data through the administration of a questionnaire, which was analyzed in light of the theoretical assumptions mentioned. The analyzed data reveals the relevance of text genres both to the teachers in training and to the students' engagement in the classes, reinforcing their importance to the development of a more contextualized and meaningful teaching-learning process.

KEY WORDS: Textual Genres. English Language teaching-learning. Teacher Education. PIBID.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Adaptação do quadro apresentado por Reboul

QUADRO 2: Diferenças entre tipos e gêneros textuais

QUADRO 3: Tipos textuais

QUADRO 4: Críticas mais recorrentes relacionadas às atuais diretrizes e aos parâmetros curriculares

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Tipologia textual

FIGURA 2: Esquema da sequência didática

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Tempo de atuação dos bolsistas no subprojeto PIBID

GRÁFICO 2: Gêneros mais usados nas regências

GRÁFICO 3: Desafios de ensinar Gêneros textuais

GRÁFICO 4: Uso da língua de forma contextualizada

GRÁFICO 5: Gêneros como ensino de modelos de textos

GRÁFICO 6: O ensino de gramática através de gêneros

GRÁFICO 7: Gêneros e documentos oficiais

SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

DCENM -Diretrizes curriculares do Ensino Médio

GTs - Gêneros textuais

IES - Instituições de Educação Superior

LE - Língua Estrangeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCEM - Orientações Curriculares do Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM -Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 Gêneros textuais: aspectos históricos e conceituais	17
1.1.1 <i>Gênero textuais: Conceito</i>	18
1.1.2 <i>Gênero e tipologia textual</i>	19
1.1.3 <i>Domínio discursivo</i>	22
1.2 Gêneros textuais e ensino à luz dos trabalhos de Bronckart, Schneuwly e Dolz.....	22
1.3 Ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) no Brasil	25
1.3.1 <i>Breve histórico do ensino de Língua Estrangeira no Brasil</i>	26
1.3.2 <i>Ensino e aprendizagem de LE: (con)texto e gêneros textuais.....</i>	28
1.3.3 Língua estrangeira nos documentos oficiais	29
1.3.3.1 <i>Gênero textuais nas OCEMs.....</i>	29
1.3.3.2 <i>Gêneros textuais e Referenciais Estaduais</i>	31
1.3.3.3 <i>Gêneros textuais e a BNCC</i>	33
CAPÍTULO II: SOBRE O SUBPROJETO PIBID.....	35
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA	37
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS.....	39
4.1 <i>Perfil dos participantes.....</i>	39
4.2 <i>Perspectivas dos participantes acerca do gêneros textuais</i>	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49
ANEXO – QUESTIONÁRIO.....	52

INTRODUÇÃO

Dentro do universo acadêmico, há uma extensa diversidade de estudos e pesquisas acerca das práticas pedagógicas no que concerne à Língua Estrangeira, principalmente à Língua Inglesa (XAVIER, 2016; ZACCHI, 2014; LIMA, 2009). Isso se intensificou com a publicação de documentos educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), que modificaram a identidade do ensino de línguas estrangeira na escola pública, assim como é afirmado por Mattos:

O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira no Brasil vem sofrendo grandes mudanças, principalmente devido ao imperativo das novas tecnologias, aos processos de globalização e à influência de documentos oficiais recentes, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras (MATTOS, 2014, p.103)

A implementação desses documentos, no campo do ensino de línguas, teve intenso embasamento teórico nos estudos feitos no campo da Linguística a partir de diversos trabalhos de pesquisadores, como Bakhtin (1997), Miller (1984), Bronckart (1999, 2003), entre outros, que contribuíram de maneira indireta para formulações de novas propostas pedagógicas.

Uma das orientações previstas nos documentos oficiais, que possibilitou uma significativa mudança no âmbito de ensino de língua foi, portanto, a contextualização do ensino, que consiste em proporcionar uma reflexão acerca da língua e seus usos por meio do ensino dos *Gêneros Textuais*.

Os gêneros textuais vêm sendo escopo de diversas pesquisas e trabalhos (cf. MARCUSCHI, 2002, 2010; SCHNEUWLY et al, 2004; BRONCKART, 2001), já que seu uso é recorrente em todos os âmbitos da sociedade, uma vez que toda forma comunicativa se dá por meio de um gênero textual ou discursivo (MARCUSCHI, 2002, p.154).

Considerando, então, a relevância dos gêneros textuais para o ensino de língua estrangeira, o presente trabalho tem como objetivos:

- 1) Apresentar o conceito de gênero e sua relação com o processo de ensino-aprendizagem, tomando como base aspectos teóricos discutidos por Marcuschi (2008, 2010), Schneuwly et al (2004);
- 2) Refletir como o conceito de gênero está presente na proposta dos documentos oficiais que orientam o ensino de língua estrangeira no Brasil; e

3) Analisar como os professores em formação, bolsistas do subprojeto do Programa de Iniciação à Docência de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba compreendem tal relação, e como utilizam os gêneros textuais nas aulas de língua inglesa,

4) Exibir os principais desafios de utilizar gêneros textuais nas aulas de língua inglesa na escola pública.

Neste trabalho, portanto, abordamos, no Capítulo 1, a fundamentação teórica que traz o conceito e os princípios da teoria de gêneros em torno do ensino de língua estrangeira e ainda os pressupostos do ensino de gêneros textuais sob a ótica dos documentos oficiais nacionais e estaduais tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para o capítulo 2, foi feito uma panorama histórico do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e seus objetivos e benefícios para a formação dos alunos de graduação dos cursos de licenciatura, enfatizando principalmente a atuação desse projeto no contexto do curso de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba.

No capítulo 3, são apresentadas considerações sobre a metodologia utilizada no trabalho, que consiste em ser “a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação” (MINAYO, 2007, p.44).

O capítulo seguinte foca, então, na análise dos dados coletados à luz dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 1; e, por fim, temos uma última seção destinada às considerações finais, na qual retomamos a ideia da relevância do gêneros textuais para o ensino de línguas, ressaltando os resultados obtidos através da análise dos dados.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo aborda aspectos conceituais e teóricos relativos aos gêneros textuais, bem como sua relação com o ensino. Ademais, serão apresentados pressupostos acerca do ensino de língua estrangeira a partir de gêneros textuais, tomando como base orientações de documentos oficiais nacionais e estaduais tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN-EM) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

1.1 Gêneros textuais: aspectos históricos e conceituais

Os estudos relativos aos gêneros textuais não são exclusivos da contemporaneidade, já que, séculos atrás, na Grécia Antiga, o filósofo Aristóteles já aborda esse assunto em sua obra *Retórica*, na qual ele afirma que o conceito de gênero se centra em três eixos, ou seja, por meio de três categorias de discurso, classificadas por ele como: *discurso deliberativo*, *discurso judiciário* e *discurso demonstrativo ou epidítico*. (MARCUSCHI, 2008, p.142). Para tal classificação, segundo Silveira (2005), ele usa três níveis de atuação do cidadão na *polis* grega. Como pode ser visto no esquema adaptado de Reboul (1998) a seguir:

Quadro 1: Adaptação do quadro apresentado por Reboul

GÊNERO	AUDITÓRIO	ATO
Judiciário	Juízes	Acusar; defender
Deliberativo	Assembleia	Aconselhar; desaconselhar
Epidítico	Espectador	Louvar; censurar

Fonte: Adaptado de Reboul (1998)

Já na obra *Poética*, Aristóteles preocupou-se em sistematizar os textos existentes da época em gêneros, os quais ele nomeou de: *epopeia*, *tragédia* e *comédia*. Essa ideia de gênero atrelada à literatura perdurou por muitos séculos e tinha sua predominância também como foco de estudo. Assim como confirmado por Bakhtin (2000, p.280):

Estudaram-se, mais do que tudo, os gêneros literários. Mas estes, tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura).

Atualmente, os estudos sobre os gêneros deixaram de ser objetos exclusivos do campo literário e se intensificaram em diversas áreas, tais como: etnografia, sociologia, antropologia, retórica e na linguística. Como é destacado por Marcuschi (2005, p.18), “na realidade, o estudo dos gêneros textuais é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”, sendo importante, portanto, compreender como tal conceito é definido, bem como sua relação com o processo de ensino-aprendizagem.

1.1.1 Gênero textuais: Conceito

Como foi visto anteriormente, por um longo período, a definição de gênero era vinculada à literatura, entretanto foi por intermédio dos estudos do filósofo e pesquisador da linguagem Mikhail Bakhtin (1895-1975) que surgiu uma nova noção de gênero em sua obra *Estética da Criação Verbal*. Dentro de uma perspectiva dialógica da linguagem, o autor definiu os gêneros textuais ou discursivos como “tipos de enunciados (sendo eles orais ou escritos) relativamente estáveis” (1997, p.279) e ele ainda destacou a extrema relevância dos gêneros para a comunicação, afirmando que:

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 1997, p. 302)

Marcuschi, por sua vez, destacou, além dos fenômenos históricos, a definição de gênero textual como “São entidades sociocomunicativa e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa” (2010, p.19); ou seja, o autor reforçou a ideia de gênero como eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos, que se adequam à conveniência da sociedade, rompendo a concepção de gênero como algo enrijecido, pois eles se moldam com as transformações da sociedade. O mesmo afirmou, ainda, que “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas.” (2005, p.155).

Para Schneuwly (2004), gêneros textuais são considerados como instrumentos e, com embasamento nos estudos psicológicos e perspectiva sociointeracionista, ele afirma na sua tese que os gêneros influenciam no desenvolvimento nas capacidades individuais, já que

eles atuam como mediadores entre os dois polos: o sujeito (indivíduo) e o objeto (sobre o qual ele age).

Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir. (SCHNEUWLY, 2004, p.19)

Portanto, é através do instrumento (gênero) que se modifica a maneira como o indivíduo age ou se comporta numa determinada situação, isso implica afirmar que os instrumentos servem como mediadores das atividades humanas, confirmando a perspectiva de Marcuschi (2010, p.22), que trata da indispensabilidade dos gêneros textuais para a comunicação humana. O autor confirma, então, que é impossível se comunicar a não ser por intermédio de um gênero textual.

1.1.2 Gênero e tipologia textual

É evidente uma problematização no que tange às noções de gênero e tipo textual, devido à proximidade terminológica entre eles. Muitos autores se preocupam mais com o termo gênero textual do que tipo textual, isso explica a dispersão do conhecimento conceitual de tipo, promovendo, assim, uma imprecisão da distinção entre os dois conceitos. Em muitos casos, os dois termos aparecem em muitos livros didáticos como um fossem sinônimos. “Em geral, a expressão “tipo de texto” muito usada nos livros didáticos e no nosso dia a dia, é equivocadamente empregada e não designa tipo, mas sim um gênero textual.” (MARCUSCHI, 2010, p.16)

Diversos estudos e pesquisas vêm sendo disseminados acerca dessa distinção dos dois termos com uma diversidade de colocações teóricas de autores como Travaglia (2007), Bronckart (1999) e Marcuschi (2002), mas, no presente trabalho, enfocaremos a visão do último teórico citado.

Marcuschi (2002) distingue o conceito de gênero textual e tipo textual, definindo o primeiro como “textos materializados que encontramos na nossa vida diária”, e o segundo como “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística” (2002, p.23). Tal distinção pode ser vista com mais clareza no quadro a seguir:

Quadro 2: Diferenças entre tipos e gêneros textuais

TIPOS TEXTUAIS	GÊNEROS TEXTUAIS
Constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas.	Realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas.
Constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos	Constituem textos empiricamente realizados, cumprindo funções em situações comunicativas.
Sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.	Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função.
Designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2002)

Em suma, gênero textuais definem-se como textos de fácil acesso e reconhecimento na nossa vida diária, podem ser escritos ou orais, e dispõem de padrões sociocomunicativos, os quais possuem uma quantidade ilimitada e crescente, já que “a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana.” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Já os tipos textuais são sequências linguísticas que se distinguem em cinco esferas: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição* e *injunção*. Como pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 3: Tipos textuais

TIPO DE TEXTO	TRAÇOS LINGÜÍSTICOS	EXEMPLO
Narração	Sentença de marcação de ação com um verbo de mudança (crescer, correr) no passado e advérbios de <u>tempo e espaço</u>	“Os passageiros desembarcaram em Nova York.”
Argumentação	Uma forma verbal com verbo ser no presente e um complemento (que no caso é um adjetivo)	“A obsessão com durabilidade nas artes não é permanente.”
Exposição	Sentença de identificação de um	“Uma parte do cérebro é o córtex

	fenômeno com o verbo “ser” ou com um verbo no presente.	ou revestimento”
Descrição	Uma estrutura simples com um verbo no presente ou imperfeito, um complemento e uma indicação circunstancial de lugar	“Sobre a mesa havia milhares de vidros”
Injunção	Sentença por uma ação com verbo no imperativo.	“Pare! Não se mova!”

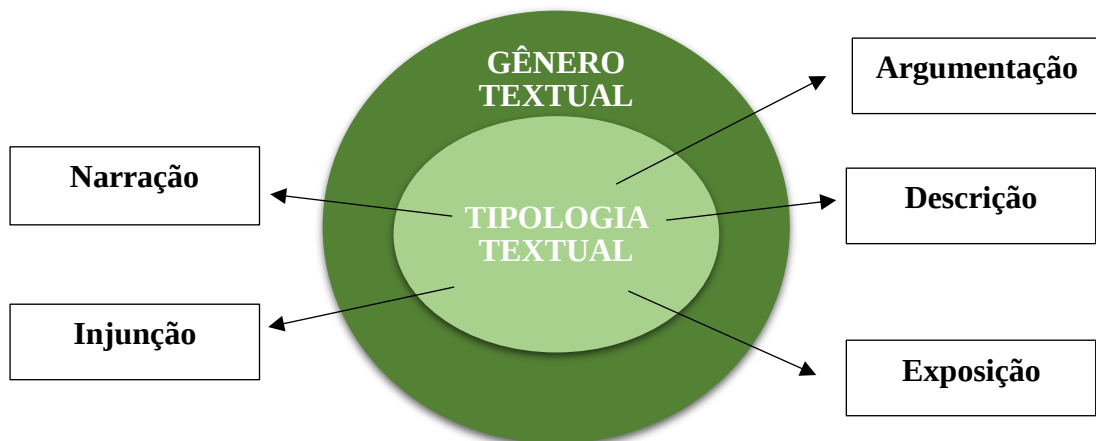
Fonte: Werlich 1973 (apud MARCUSCHI, 2010)

Mesmo que o quadro 2 mostre uma certa oposição entre as definições e características de gênero e tipo textual, isso não pode fazer com que eles sejam considerados como dicotômicos, como é certificado por Marcuschi (2002, p.156):

Não devemos imaginar que a distinção entre gênero e tipo textual forme uma visão dicotômica, pois eles são dois aspectos constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas da vida diária. [...] toda vez que desejamos produzir alguma ação linguística em situação real, recorremos a um gênero textual.

Na verdade, os tipos textuais não são opostos aos gêneros, entretanto, eles estão incorporados nos gêneros textuais. Como é evidenciado na figura ilustrativa a seguir:

Figura 1: Tipologia textual



Fonte: elaborada pela autora

É evidente a presença de uma diversidade de tipos de texto ou sequências tipológicas em um único gênero textual, por isso é válido concluir que todos os gêneros textuais possuem

mais de uma sequência tipológica, fazendo com que os gêneros possuem uma imensa heterogeneidade tipológica, como foi frisado na citação a seguir:

Os gêneros são uma espécie de armadura comunicativa geral preenchida por sequências tipológicas de base que podem ser bastante heterogêneas mas relacionada entre si. Quando se nomeia um texto “narrativo”, “descritivo” ou “argumentativo”, não se está nomeando o gênero e sim um predomínio de um tipo de sequência de base. (MARCUSCHI, 2010, p.28)

Portanto, é errônea a ideia de que um gênero textual é “puro” (MARCUSCHI, 2010, p.20), ou seja, que é constituído por somente um tipo de texto. Sendo assim, como foi visto na figura anterior, o gênero pode apresentar vários tipos textuais, sendo nomeado ou classificado de acordo com a sequência tipológica dominante.

1.1.3 Domínio discursivo

Outro termo que engloba os estudos de tipos e gêneros textuais é o conceito de domínio discursivo, que vem sendo difundido de forma vaga, mas que carece de atenção. A expressão domínio discursivo é denominada por Marcuschi (2010, p.25) como “sendo práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais, que às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos)”, ou seja, são gêneros predominantemente encontrados em um determinado domínio (religioso, jornalístico, político e etc.). Por exemplo, o gênero “sermões” é pertencente ao domínio religioso, já que há improbabilidade de encontrá-lo em outros domínios.

1.2 Gêneros textuais e ensino à luz dos trabalhos de Bronckart, Schneuwly e Dolz

Tomando como base os aspectos históricos e conceituais apresentados acerca da noção de gênero textual, autores como Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004), a partir da perspectiva sociointeracionista, elaboram propostas pedagógicas que situam os gêneros como objetos de ensino.

A proposta adotada por Bronckart (2001, apud MARCUSCHI, 2008, p. 222) sugere um ensino por meio de gêneros através de uma elaboração de uma série ou modelo didático, a qual é sequenciada por quatro fases: elaboração de um modelo didático; identificação das capacidades adquiridas; elaboração e condução de atividades de produção e avaliação das novas capacidades adquiridas.

Na elaboração de um modelo didático, deve-se escolher um gênero e adaptá-lo de acordo com os conhecimentos dos alunos; em seguida, devem ser analisadas as propriedades compostas desse determinado gênero (seu uso, contexto em que é aplicado e suas variações). Essa etapa relaciona-se, de acordo com Marcuschi (2008, p. 222), com três objetivos de ensino, como é visto a seguir:

a) ***Analisar as atividades discursivas:*** aprender os critérios da escolha de um determinado gênero na situação comunicativa, levando em consideração as especificidades das estruturas comunicativas e ao formato do gênero.

b) ***Operar com sequências típicas (tipos textuais):*** verificar as sequências típicas ou tipo textuais (argumentativa, narrativas, expositivas, etc.) que compõem a coerência de base textual.

c) ***Dominar os mecanismos linguísticos:*** estudar e analisar os aspectos sintáticos, morfológicos e lexicais do texto, observando a organização textual na perspectiva de coesão e coerência.

Em síntese, essa etapa trata-se de ser uma atividade de análise do gênero, para que os alunos reconheçam as características que compõem o gênero trabalhado, cujo principal enfoque será recair nas capacidades discursivas, tipológicas e linguístico textual.

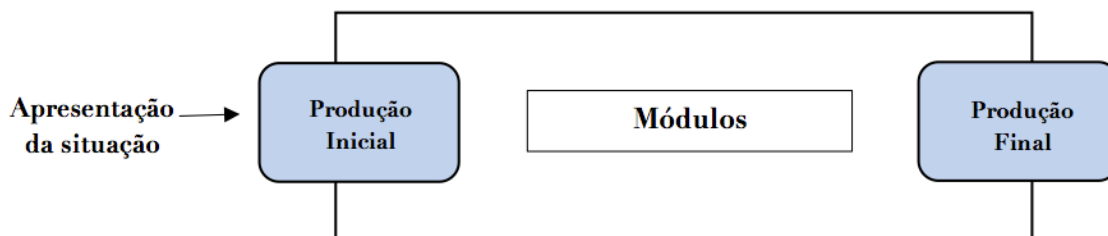
Consoante à identificação das capacidades adquiridas, será observado como os alunos adquiriram as três categorias da primeira etapa. Na fase de elaboração e condução atividades de produção, os alunos serão habilitados de elaborar ou construir um gênero textual como base nas reflexões e análise referente das etapas prévias.

A última etapa de avaliação das novas capacidades adquiridas, o docente deve analisar as produções textuais dos alunos, considerando todas as etapas do processo, dando um retorno para que assim possam ser capazes de prosseguir o trabalho com outros gêneros.

Através do viés da teoria bakhtiniana de gêneros discursivos, os linguistas Dolz e Schneuwly (1998) buscaram abordar gêneros textuais como ferramenta de prática de ensino, focando “a aprendizagem como uma construção social” (MIRANDA DA SILVA, 2003, p.55). Para os autores, o ensino é embasado por gênero textuais mediante o modelo de trabalho denominado de *sequências didáticas* (SCHNEUWLY et al, 2004, p. 99-106), que é um modelo que se caracteriza por ser um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Esse modelo sistêmico conduz os alunos a serem participantes efetivos da construção de gêneros, ou seja, os alunos realizam todo o processo de produção dos gêneros textuais. Como é destacado por Marcuschi (2008, p.

216): “o aluno obtém um controle sobre sua própria aprendizagem e sabe o que fez, por que fez e como fez.” As etapas desse procedimento são ilustradas na figura a seguir:

Figura 2: Esquema da sequência didática



Fonte: Adaptado de Schneuwly *et al* (2004)

Como é apresentado na figura anterior, esse procedimento consta de pelo menos quatro etapas: Apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final (SCHNEUWLY *et al*, 2004, p. 99-106). Na apresentação da situação, grosso modo, deve ser escolhido o gênero que será trabalhado, a sua modalidade (oral ou escrita) e quem será o receptor (para quem será dirigido o gênero). Nessa fase, o professor apresentará alguns exemplares do gênero que será realizado e serão discutidos alguns aspectos estruturais e organizacionais do gênero proposto para ser trabalhado.

O segundo passo é a produção inicial, que é a iniciação da produção do gênero com fundamento no que foi visto até então. Nessa proposta, o aluno fará um esboço inicial e, após isso, é a fase dos módulos, que será o momento de perceber os possíveis problemas da produção inicial, ou seja “dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los” (SCHNEUWLY *et al*, 2004, p.103). Além de identificar os problemas, os alunos farão atividades em torno de observação ou análises sobre o gênero realizado ou até compará-lo com outros.

Em suma, esse processo é marcado por ser um momento de “falar sobre o que está se fazendo ou ser uma forma de ver o próprio trabalho” (MARCUSCHI, 2002, p.216). A produção final envolve colocar o aluno em prática o que foi exposto e trabalhado nos módulos. Essa produção final ganhará importância enquanto processo e, por isso, é necessário que se avalie não só a produção final, mas todas as etapas que o aluno percorreu para chegar ao resultado final.

Existem algumas especificidades em torno do trabalho com gêneros textuais por meio de sequências didáticas. Algumas delas, de acordo com Schneuwly *et al* (2004 *apud* MARCUSCHI, 2008), podem ser pontuadas a seguir:

- O trabalho com a língua age com a produção textual.
- A produção textual é uma atividade que se situa em contextos da vida e os textos são produzidos para alguém com algum objetivo.
- A produção do aluno é valorizada.
- O trabalho modular permite que casos de insucessos sejam retrabalhados e recebam atenção especial sem que ocasione transtornos.
- A atividade modular pode ser uma maneira de compreender melhor que o trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita.

Para Schneuwly (2004, p.116), o ensino de gêneros textuais por sequências didáticas permite também que o aluno esclareça as suas dúvidas e dificuldades nas questões e nas peculiaridades da língua estudada, que podem aparecer durante o processo de produção dos gêneros. Portanto, se o aluno tem alguma dificuldade em algum aspecto linguístico específico, como um ponto gramatical ou em relação à ortografia, ela vai aparecer em sua produção textual a partir do uso, e cabe ao professor ajudá-lo e ensiná-lo através do acompanhamento das produções do aluno.

1.3 Ensino e aprendizagem da Língua Estrangeira (LE) no Brasil

Conforme visto nas seções anteriores, o conceito de gênero textual está relacionado à compreensão da língua a partir de sua natureza social e interativa. A ampliação de tal concepção para o âmbito do ensino trouxe mudanças no que diz respeito às propostas pedagógicas para o ensino de línguas.

O ensino por meio de gêneros textuais só foi evidenciado nas últimas décadas, principalmente após as publicações de diversos documentos oficiais, que possibilitaram uma reflexão do ensino de gêneros no cenário do ensino de línguas estrangeiras. Com essa proposta, foi viável uma análise maior da língua, e, conseqüentemente, o ensino deixou de focar somente na estrutura da língua e em seus aspectos linguísticos e gramaticais, e passou a ser um ensino mais significativo, tendo como ênfase o contexto real do aluno, possibilitando o aluno ativo e crítico.

A partir de tais mudanças, o aluno saiu do papel da passividade, cujo o professor era centro e possuidor do conhecimento, para um papel efetivo, construtor do seu próprio conhecimento. Como é realçado por Abreu-Tardelli (2007, p. 74-75): “ensinar gênero não é ensinar a se comunicar, mas também e principalmente, formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, agentes que irão transformar o mundo e que também serão transformados por ele.”

Dessa forma, serão apresentadas nessa subseção algumas reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, iniciando com alguns aspectos históricos, para, em seguida, focarmos na presença dos gêneros textuais nas propostas dos documentos oficiais que orientam o ensino de língua estrangeira no Brasil.

1.3.1 Breve histórico do ensino de Língua Estrangeira no Brasil

O ensino de língua estrangeiras (LE) no Brasil teve início por volta do século XVI, com a chegada dos jesuítas, que vieram inicialmente com intuito de catequizar os índios. Para isso, foi preciso ensiná-los a língua portuguesa que, até então, para os nativos, era um língua estrangeira. Alguns anos depois, surgiram as primeiras escolas jesuítas que alicerçaram o ensino com base na tradição europeia, e o foco no ensino de língua estrangeira era voltada para as línguas clássicas como o latim e o grego (LEFFA, 1999).

No período colonial, o Marquês de Pombal instituiu o ensino régio no Brasil, que colocava o controle da contratação de professores não-religiosos nas mãos do Estado, tirando o poder da educação do domínio religioso, porém, o latim e o grego, vinculados à tradição dos estudos clássicos, ainda continuavam sendo centro do ensino de línguas (MULIK, 2012, p.15).

No Brasil Império, houve diversas modificações do currículo de línguas no Brasil, com a diminuição do ensino do grego e do latim, e outras língua tomaram o espaço, como o inglês e o francês, principalmente com a criação dos portos para melhorar a demanda dos produtos, sobretudo no comércio com outros países.

Durante a República, o ensino de línguas deixou de ser tão valorizado, com uma queda brusca de carga horária e com o desaparecimento do ensino de línguas clássicas. No desfecho do século XIX para o início do século XX, houve uma grande explosão no número de imigrantes vindo de vários lugares da Europa para o Brasil, a fim de fugir da crise que assolava o continente. Com a chegada deles nas terras brasileiras, muitas comunidades de imigrantes foram criadas e para manter a língua nativa para as próximas gerações, eles

decidiram criar escolas exclusivas do idioma nativo da sua comunidade. (MULIK, 2012, p.16)

Conforme é citado na DCE-LEM:

Em grande parte do território brasileiro, foram criadas as colônias de imigrantes. No sul do país, particularmente no Paraná, as colônias maiores foram as de imigrantes italianos, alemães, ucranianos, russos, poloneses e japoneses. Numa tentativa de preservar suas culturas, muitos colonos se organizaram para construir e manter escolas para os seus filhos, uma vez que a escolarização já fazia parte da vida dessas populações em seus países de origem. (BRASIL, 2008, p.39)

Por volta de 1910, houve um crescente sentimento da nacionalização, e, com isso, diversas escolas de imigrantes foram fechadas pelo governo.

Na Reforma de 1931 ou Reforma Francisco de Campos, em pleno governo de Getúlio Vargas, houve uma grande mudança no ensino de línguas, não em relação ao aumento da carga horária, mas em relação ao método. Foi a primeira vez na educação brasileira que se instaurava um método de ensino de LE oficial: o Método direto, que tinha como objetivo “atender aos novos anseios sociais impulsionados pela necessidade do ensino das habilidades orais, visando à comunicação na língua alvo” (BRASIL, 2008, p. 41).

Após essa reforma, houve várias transformações no que concerne à educação e também ao ensino de LE, mas uma das mais importante foi a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1961, que valorizou o ensino de inglês como primordial devido a demanda do mercado de trabalho, porém o ensino de LE não era obrigatório no colegial (antigo Ensino Médio).

Na LDB de 1971, desprestigiou-se o ensino de língua estrangeiras, fazendo com que elas não passassem de títulos de acréscimo. Como afirma Leffa (1999):

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocou uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1º grau, e, no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1º e 2º graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira (LEFFA, 1999, p. 19)

Em 1996, é publicada uma nova LDB que afirma a obrigatoriedade de uma língua estrangeira e facultatividade de outra.

Com o intuito de dar uma identidade e nortear a oferta do ensino de LE nas escolas são elaborados também os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, que trazem uma nova

propostas quanto ao ensino de LE. Nessa vez, a “ênfase está no ensino da comunicação oral e escrita, para atender as demandas relativas à formação pessoal, acadêmica e profissional.” (PARANA, 2008).

Atualmente, o ensino de língua estrangeiras está em constante mudança, com a chegada das novas tecnologias, que possibilitam modificações nas formas de interação e uma nova visão de ensino, com textos multimodais. Porém, mesmo com tais mudanças, o ensino da língua inglesa ainda permanece predominante nas escolas públicas e privadas do país, já que a ideia do inglês com língua globalizada faz com que haja uma grande busca pelo ensino e aprendizagem da mesma.

1.3.2 Ensino e aprendizagem de LE: (con)texto e gêneros textuais

Como foi visto previamente, através da LDB, promoveu-se novamente uma valorização no ensino de línguas na educação básica, trazendo uma nova configuração na visão da prática docente nos níveis fundamental e médio. Diante disso, o ensino de língua estrangeira foi reorganizado, principalmente com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que possibilitaram aos alunos vivenciarem a língua não apenas como um objeto, mas uma língua contextualizada.

Uma das propostas trazidas pelos PCNs e os demais documentos oficiais foi o uso de *Gêneros Textuais* como ferramenta de ensino de LE. Essa proposta ressalta a importância de oportunizar em sala de aula o acesso do aluno a uma gama de gêneros textuais (MEDRADO et al, 2015, p. 28), os quais estão presentes em todas as ações do dia-dia, por isso, pode ser possível a existência deles nos mais variados âmbitos da sociedade, sendo, então, indispensável trazê-los para o contexto do ensino, já que a escola não é um sistema fechado para o meio social, mas uma extensão da mesma. Como é destacado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, “A educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores.” (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o uso dos Gêneros Textuais (GTs) nas aulas de LE pode ser bastante significativo para a aprendizagem dos alunos, pois os GTs são considerados “um megainstrumento que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes”. (SCHNEUWLY et al, 1997, p. 61).

Conforme Marcuschi (2010, p. 37) ressalta:

[...] pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia. Pois nada do que fizemos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero.

Portanto, ressalta-se não de forma fragmentada e sistemática, mas contextualizada, motivando, assim, os aprendizes a quererem aprender mais sobre a língua alvo. Por essa razão, “o ensino baseado em estudos de gêneros textuais poderão estimular o estudo da língua (materna e estrangeira) a se transformar em um contexto [...]” (MEURER, 2000, p.153).

1.3.3 Língua estrangeira nos documentos oficiais

Durante muitas décadas, a forma de ensinar uma língua estrangeira se concretizava apenas pela ênfase em aspectos estruturais da língua, e não pelo contexto que se atrelava a ela. Conforme a citação abaixo:

Assim, as Línguas Estrangeiras na escola regular passaram a pautar-se, quase sempre, apenas no estudo de formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita e, em geral, tudo isso de forma descontextualizada e desvinculada da realidade. (BRASIL, 2000, p.26)

Foi a partir da instauração dos documentos oficiais que o ensino de língua estrangeira tomou outra proporção, principalmente quando surgem no cenário educacional os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1998 e 2000 do ensino fundamental e médio respectivamente, que trazem, pela primeira vez, a ideia de ensino de língua estrangeira contextualizada no ensino básico público, utilizando instrumentos que diferem da proposta que predominava em muitas escolas públicas do país como o do ensino descontextualizado da língua estrangeira.

Com os PCNs, junto com demais documentos oficiais, foi trazida para o ensino de língua estrangeira a concepção língua estrangeira como forma de comunicação, ou seja, na nova perspectiva de ensino tem-se como objetivo “levar ao aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 2000, p.26). Tal proposta foi aprofundada e atualizada em documentos seguintes, sobre os quais discorreremos abaixo.

1.3.3.1 Gênero textuais nas OCEMs

As Orientações Curriculares do Ensino Médio surgem com o intuito de serem um instrumento de orientação da prática docente, já que os subsídios oferecidos nos outros documentos voltados para o Ensino Médio eram insuficientes para abarcar toda a proposta do ensino médio. Algumas críticas atreladas tanto ao DCNEM e PCNEM podem ser destacadas no quadro a seguir:

Quadro 4: Críticas mais recorrentes relacionadas às atuais diretrizes e aos parâmetros curriculares

- A ideia de que a reforma curricular é a solução de todos os problemas educacionais;
- O currículo tratado como instrumento de controle da educação e submisso aos princípios do mercado;
- O fato dos PCNEM e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) possuírem discurso híbrido contemplando tendências pedagógicas diversas, com vistas a assegurar legitimidade junto a diferentes grupos sociais;
- A ênfase no discurso das competências fragmentadas em habilidades, como modelo de regulação e controle do processo educacional, a fim de garantir metas e resultados;
- A ausência de referências mais precisas para organizar e orientar a aquisição de competências e habilidades de acordo com a realidade dos alunos e da escola.

Fonte: BRASIL, 2006

Além de nortear outros aspectos não abordados nos documentos anteriores, as OCEMs objetivam “aprofundar análise consistente que permitisse esclarecer e orientar as escolas, bem como, promover o estudo do documento e discutir as possibilidades didático-pedagógicas, por ela apresentadas, junto ao professor na execução da sua prática docente.” (BRASIL, 2006, p.6)

Em referência às propostas voltadas ao ensino de Língua Estrangeiras (LE), as OCEMs propõem uma forma diferenciada que vai além do ensino da própria língua, como por exemplo esse texto retoma a ideia principal de ensinar línguas fundamentada nos aspectos voltados a cidadania, ou seja isso não envolve ao civismo, mas na verdade o “ser cidadão”, que envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade.” (BRASIL, 2006, p.91). Além disso, esse documento introduzir novas propostas pedagógicas tais como: letramentos, multiletramentos, multimodalidade e além de sugerir como usá-las.

No que concerne ao ensino de línguas, é notável a necessidade de fomentar o ensino de LE contextualizado, por isso, a proposta de desenvolvimento da leitura, da comunicação

oral e da escrita deve ser com base em práticas culturais contextualizadas. (BRASIL, 2006, p.111). Portanto, o ensino de LE no Ensino Médio deve ir além do ensino de estruturas linguísticas. Esse ensino deve contribuir para:

Estender o horizonte de comunicação do aprendiz para além de sua comunidade linguística restrita própria; **Fazer com que o aprendiz entenda que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem;** Aguçar o nível de sensibilidade linguística do aprendiz quanto às características das Línguas Estrangeiras em relação à sua língua materna e em relação aos usos variados de uma língua na comunicação cotidiana; Desenvolver a confiança do aprendiz, por meio de experiências bem-sucedidas no uso de uma língua estrangeira, **enfrentar os desafios cotidianos e sociais de viver, adaptando-se, conforme necessário, a usos diversos da linguagem em ambientes diversos** (BRASIL, 2006, p. 92 *grifo nosso*).

Embora o texto não aborde efetivamente o termo gêneros textuais, ele enfatiza a existência de diversas formas de se expressar e de como usar a linguagem em ambientes diversos, isso implica dizer que já que a linguagem não é homogênea, que para cada contexto, há um gênero inserido, assim como é retomado por Marcuschi (2010, p.22) que afirma que só nos comunicamos através de algum gênero.

Outro fator relevante no ensino de LE é em relação às habilidades de escrita e leitura, que deixaram de ser descontextualizadas, e passam a ter um enfoque no contexto real de uso. “Nessa nova maneira de ver a escrita em contextos específicos, passou-se a perceber que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários.” (BRASIL, 2006, p.100). Da mesma maneira, a leitura não deve utilizar textos não autênticos (textos desassociados do contexto), ou seja, aqueles construídos com tempos verbais limitados a um conhecimento estrutural e gradativo, isto é, que narram ou descrevem somente no tempo presente ou só no passado, denotando uma narrativa artificial.” (IDEM, 2006, p.113).

1.3.3.2 Gêneros textuais e Referenciais Estaduais

Os Referenciais Curriculares de Língua Estrangeira do Estado da Paraíba foram formulados em 2010 e suas premissas estão ancoradas nos documentos oficiais tais como Lei de Diretrizes e Bases (1996), as Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental de Língua Portuguesa e Estrangeira (1998), e tem como objetivos:

redimensionar o conceito de língua como processo dinâmico de interação entre interlocutores; explicitar os conceitos-chave que devem orientar o ensino de língua estrangeira; estabelecer objetivos para o ensino de língua estrangeira, tendo em vista o perfil de usuário da linguagem que se pretende formar; fornecer subsídios teóricos e metodológicos para uma proposta de letramento estruturada em práticas de linguagem autênticas; fornecer subsídios teóricos e metodológicos para avaliação formativa; ressignificar o ensino noturno de língua estrangeira; listar bibliografia básica por temas em língua estrangeira. (PARAIBA, 2010, p.1)

Nos Referenciais, fica clara a ideia de que a língua não deve ser vista como algo isolado ou um sistema fechado, visto que sua manifestação se realiza por meio, principalmente, de “unidades relativamente estáveis denominada de gêneros textuais” (PARAIBA, 2010, p.3).

Em referência ao ensino, esse documento enfatiza o texto como unidade de ensino e, por conseguinte, a relevância dos docentes ensinarem a língua estrangeira mediante gêneros textuais, os quais são reflexos das ações humanas, portanto, o documento preza pelo ensino contextualizada da gramática, e não na abordagem por meio das características estruturais da língua.

É de extrema relevância que o professor trabalhe os gêneros textuais (orais e escritos) como funções derivadas dos hábitos de relação, característica inata ao homem. O domínio da língua não reside unicamente no conhecimento do léxico, da constituição e formação de palavras, na pronúncia ou nas conexões, mas no hábito social que explica o propósito de um dado gênero, e que permite participar na evolução para outros novos gêneros. (PARAIBA, 2010, p.58)

Os gêneros textuais também devem ser ferramenta para ensino da escrita, já que:

A produção textual escrita não pode ser abordada como um procedimento mecânico, único e global, válido para qualquer texto, mas como aprendizagens específicas de variados gêneros textuais, que se organizam, de forma diversificada, em sequências textuais (narrativas, descritivas, dialogais, explicativas, argumentativas).” (PARAIBA, 2010, p. 32)

Antes do processo de produção, os alunos têm que estar familiarizados com o gênero estudado, por isso é importante os professores promovam um contato com uma apresentação do gênero trabalhado. Esse processo que vai desde da apresentação (familiarização), passando pela análise e reflexão sobre o gênero até a produção do mesmo é denominado de **oficina de produção**.

As oficinas, por sua vez, devem ser organizadas de forma a garantir momentos de exposição à diversidade textual, leitura e análise de textos produzidos em diferentes

condições de produção. Nessas oficinas, **deve-se focar o tema, a organização composicional, o estilo** (configuração das unidades linguísticas: seleção lexical, organização sintática), as diversas **modalidades de linguagem** – oral, escrita, imagem, imagem em movimento, gráficos, infográficos, as **reações dos alunos enquanto leitores reais, questões de linguagem**, e a **construção de sentidos para os textos**. (PARAIBA, 2010, p. 32 *grifo nosso*)

Para essa atividade de produção textual de um gênero, deve-se levar em consideração o tema, como ele é organizado, o estilo, a modalidade, como ele é visto e interpretado pelos alunos e como eles constroem sentido. Esse tipo de atividade faz com que os alunos se tornem mais autônomos ou seja os alunos se tornam os protagonistas da sua própria aprendizagem (PARAIBA, 2010), e o papel do professor é de mediador, pois para ele “cabe instigar, mediar, encorajar, estar e fazer-se presente, e ser um interlocutor durante todo o processo, garantindo experiências de produção textual escrita não traumáticas.” (PARAIBA, 2010, p.34).

1.3.3.3 Gêneros textuais e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, mas só recentemente ganhou uma versão final, no final do ano de 2017, já que a BNCC de 2015 foi substituída pelo de 2017 e esse documento atual consta em ser:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p. 5)

A Base tem como principal objetivo otimizar o currículo da educação básica em todas as regiões do Brasil, mas levando em conta as características peculiares de cada região, pois “são essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.” (BRASIL, 2017, p.14).

As orientações da BNCC são organizadas por competências, que, por sua vez, são definidas como sendo uma “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p.6). Essas competências podem ser classificadas como gerais, curriculares, específicas de área (são componentes a serem desenvolvido em um determinado

nível) e específicas do componente (por exemplo Linguagens e Ciências Humanas: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História).

Em relação à Língua Estrangeira, o documento se restringe somente ao ensino de língua inglesa, cujo o foco é “de função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca.” (BRASIL, 2017, p.237). Nessa perspectiva, a língua inglesa é vista não como é falada de um país hegemônico, mas como é falada por diversos falantes de vários países do mundo, quebrando a concepção da língua pertencente somente em um determinado território.

Em relação à abordagem dos GTs, o documento propõe trabalhar com eles de modo do aluno vivencie os contextos reais da língua. Como é destacado a seguir:

O trabalho com gêneros verbais e híbridos, potencializados principalmente pelos meios digitais, possibilita vivenciar, de maneira significativa e situada, diferentes modos de leitura (ler para ter uma ideia geral do texto, buscar informações específicas, compreender detalhes etc.), bem como diferentes objetivos de leitura (ler para pesquisar, para revisar a própria escrita, em voz alta para expor ideias e argumentos, para agir no mundo, posicionando-se de forma crítica, entre outras). (BRASIL, 2017, p.240)

Como é visto na BNCC, o trabalho com gêneros textuais, além de ajudar os alunos a expandirem seus conhecimentos linguísticos, possibilitam o desenvolvimento da leitura crítica e autonomia dos discentes.

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica e para a construção de um percurso criativo e autônomo de aprendizagem da língua. (BRASIL, 2017, p.242)

Por fim, as atividades de escrita centralizam em produções a partir dos gêneros textuais estudados em sala que inicia-se com textos mais simples, que requerem pouco recurso verbal como mensagens, tirinhas e etc., até desenvolver para textos que requerem mais alicerce linguístico, por serem de maior complexidade tais como: notícias, relatos de opinião, chat, entre outros.

Portanto, nesse documento, assim como nos outros citados previamente, demonstra-se a relevância dos gêneros para o desenvolvimento das capacidades de produção e compreensão de textos.

CAPÍTULO II: SOBRE O SUBPROJETO PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) teve início em 2007, através de uma ação do Ministério da Educação e administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa proposta possibilita aos alunos dos cursos de licenciaturas de todas as universidades públicas de todo o país a iniciação à prática docente através da vivência do ambiente escolar, visando a qualificação e valorização do magistério. Como é destacado nos quatro primeiros objetivos do programa do edital/2016:

- I- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
 - II- contribuir para a valorização do magistério;
 - III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
 - IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação. [...]
- (BRASIL, 2016, p.13)

O PIBID surge pelo reconhecimento da necessidade de qualificação dos docentes em formação, tendo por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2016, art. 2º). Portanto, com essa iniciativa, possibilitou-se a inserção dos alunos graduandos no lócus escolar para romper o distanciamento entre Instituições de Educação Superior (IES) e a educação básica pública.

No contexto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), o subprojeto PIBID do Curso de Letras-Inglês teve início em 2014 e, durante toda sua vigência, contribuiu expressivamente à formação dos licenciados do curso, sendo, ainda, objeto de pesquisa de diversos artigos e trabalhos de conclusão de curso (DOURADO; MAIA, 2015; DOURADO *et al*, 2014; CORDEIRO *et al*, 2014; ROLIM *et al* 2017).

De acordo com os objetivos delineados no subprojeto, busca-se o desenvolvimento de uma série de ações com vistas a contribuir para elaboração de materiais que envolvam o uso de novas tecnologias e de metodologias inovadoras no ensino-aprendizagem de língua inglesa, valorizando a perspectiva dos novos e múltiplos letramentos e do trabalho com gêneros textuais diversos.

Até o término do ano de 2017, o subprojeto PIBID de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) contava com a participação de vinte e três (23) bolsistas que atuavam no Ensino Fundamental II e Ensino Médio em três escolas públicas localizadas no município de João Pessoa no estado da Paraíba sendo elas a: E.E.E.F.M. José Lins do Rêgo,

Escola Cidadã Integral Padre Hildon Bandeira e E.M.E.F. Chico Xavier da rede pública Municipal e Estadual. Além dos alunos licenciandos, o projeto incluía três professoras supervisoras, as quais são professoras efetivas das escolas de educação básica em que o subprojeto PIBID atua de duas professoras coordenadoras e duas professoras colaboradoras, que são professores da IES (Instituição de Educação Superior) que ficam responsáveis pela regência do subprojeto.

O aprimoramento da prática docente se dá por intermédio de observações das aulas da professora supervisora (professora efetiva da escola atuante) e das regências ministradas pelos próprios bolsistas, que são orientados pela coordenadora e pela professora supervisora da escola. Essas regências ocorrem, em sua maioria realizadas, quinzenalmente, trazendo para sala de aula propostas pedagógicas contextualizadas, estimulando o protagonismo e a possibilidade de expressão e desenvolvimento do senso crítico dos discentes.

No que diz respeito às abordagens teóricas, o subprojeto PIBID de Letras-Inglês na UFPB se alicerça nos pressupostos do letramento crítico e, principalmente, nos documentos oficiais, tanto nacionais e estaduais, que fazem com que haja uma ruptura na tradicionalidade e estruturação do ensino de língua inglesa (DOURADO et al, 2017), já que, por muito tempo, (em muitos casos até hoje) “nossos professores de língua – seja por formação profissional, seja por falta de formação – são muito atraídos pela descrição de língua e pelo ensino de gramática” (ROJO, 2005, p. 98).

Com a preocupação em alinhar as regências com base nos documentos oficiais e a perspectiva do letramento crítico no âmbito do PIBID, “o subprojeto PIBID Letras-Inglês propõe o ensino da língua alvo da perspectiva do letramento crítico, objetivando o engajamento discursivo nas práticas de linguagem realizadas na e pela língua inglesa de forma crítica e responsável.” (MAIA, 2015, p.22). Como um dos aspectos do letramento crítico é o uso do gênero textual, por isso, fica indispensável o seu ensino no âmbito do subprojeto. (MAIA, 2015, p. 23).

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DA PESQUISA

No que concerne aos aspectos metodológicos do presente trabalho, esta pesquisa pode ser definida por ser de natureza qualitativa e quantitativa de base bibliográfica e interpretativista. Na fase inicial, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico sobre os campos dos gêneros textuais e sua relação com o ensino de língua estrangeira.. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica tem como base ser um:

[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p.122).

No caso dessa pesquisa inicial, ela foi desenvolvida a partir de livros e artigos de autores e estudiosos de referência no campo de gêneros textuais. Em seguida, com intuito de observar o uso do gênero como instrumento de ensino de língua estrangeira, foi elaborado um questionário, o qual consiste em ser “uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente).” (PRODANOV, 2013, p.108), que pode conter questões fechadas ou abertas.

No caso do questionário aplicado para essa pesquisa, este é caracterizado por ter uma questão de caráter subjetivo e seis de caráter objetivo e foi confeccionado através da plataforma do *Google Forms*¹ e assim foi gerado de *links* que foi enviado para os respondentes, cujos dados e as indagações são sequenciadas a seguir:

- Identificação do participante e período de atuação no subprojeto PIBID Letras-Inglês.
- A importância do ensino de inglês através dos gêneros textuais.
- Os fatores positivos de utilizar gêneros textuais (GTs) nas regências de língua inglesa no âmbito do subprojeto PIBID.
- Os tipos de gêneros textuais mais recorrentes nas regências do projeto e o motivo de usá-los na aula de língua inglesa.
- Levantamento das dificuldades encontradas para trabalhar com gêneros textuais.

¹ Plataforma de criação de formulários ou questionário.

- Levantamento das opiniões acerca do trabalho de gêneros textuais nas aulas de língua inglesa.

Após a aplicação dos questionários², foram analisados os dados gerados a partir de uma abordagem qualitativa (no caso das questões abertas) e quantitativa (para as respostas objetivas). Esta última é uma forma que traduz em números as opiniões e informações, utilizando técnicas estatísticas o qual é caracterizado por Fonseca (2002, p. 20):

A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente.

Os participantes alvo dessa pesquisa são os bolsistas que atuaram no subprojeto PIBID de Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), os quais responderam de acordo com suas experiências e perspectivas como docentes em formação durante o período que estiveram participantes desse projeto.

Os bolsistas envolvidos na pesquisa atuaram tanto como observadores e regentes de algumas aulas cedidas pela professora supervisora de língua inglesa do ensino médio da rede pública.

Ao total, foram 6 bolsistas, que atuaram em uma das escolas campo do PIBID no ano de 2017, que responderam o questionário e para melhor compreensão dos dados e para preservação da identidade dos participantes, eles foram nomeados respectivamente pelas letras A, B, C, D, E, e F.

² Link do questionário: <https://docs.google.com/forms/d/1he2OXVOPcTS91wsFMRkiiY2OV8v1MemDOVd7hWf2Ltg/edit?usp=sharing>

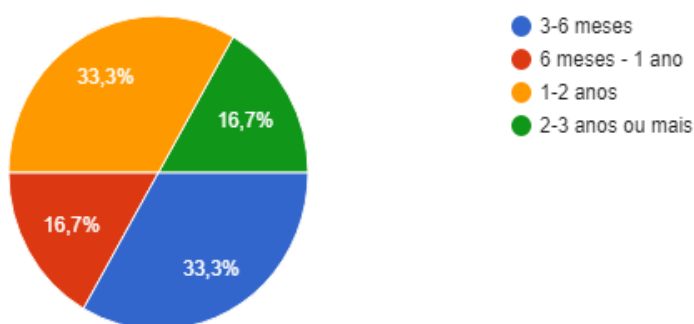
CAPÍTULO IV: ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, abordaremos a apresentação e análise dos dados da pesquisa, e ainda será feita uma interligação com os aspectos teóricos apresentados nos capítulos previamente expostos.

4.1 Perfil dos participantes

Como anteriormente abordado, os participantes dessa pesquisa foram todos atuantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Letras-inglês pertencentes a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) no ano de 2017. Todos eles eram bolsistas nas três séries do ensino médio e atuavam na mesma escola: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Padre Hildon Bandeira, localizado no bairro da Torre no município de João Pessoa, Paraíba. No que concerne à permanência deles no programa, pode ser vista uma variação de períodos entre os mais antigos e recentes. Como pode ser demonstrado no gráfico seguinte:

Gráfico 1: Tempo de atuação dos bolsistas no subprojeto PIBID



Fonte: elaborada pela autora

Como pode ser visto no gráfico anterior, cerca de 50% dos participantes da pesquisa são formados por bolsistas que estão atuando no projeto por um período curto (entre 3 meses a 1 ano) e outros 50% são aqueles que passaram um período maior (entre 1 ano a 3 anos ou mais). Com isso, é notável nessa pesquisa dois perfis de participantes: bolsistas que estão a pouco tempo e bolsistas que são mais experientes no projeto. Embora haja uma

heterogeneidade na atuação deles no projeto, as suas respostas se contatam em alguns pontos como será visto no tópico posterior.

4.2 Perspectivas dos participantes acerca do gêneros textuais

No que diz a respeito à primeira questão do questionário, que avalia a importância do gêneros textuais para o ensino, os participantes predominantemente demonstraram que o uso de gêneros textuais tem uma grande relevância para o ensino de línguas. Tal posicionamento, se alinha ao que afirma o autor Marcuschi (2010, p.35), para quem “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária maneira de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia.” Isso é reafirmado no trecho a seguir:

De todos os fatores positivos, o maior deles foi proporcionar aos alunos, através dos gêneros textuais (GTs), o contato com um mundo como ele é de fato, com práticas discursivas autênticas de falantes da língua inglesa e, desse modo, possibilitar a imersão desses alunos, ainda que de forma tímida, em aspectos culturais desses falantes e, assim, trabalhar questões de ordem linguística discursiva e reflexiva. (Bolsista D, grifo nosso)

No recorte anterior, a bolsista destaca que o ensino de gêneros textuais aproxima os alunos da língua inglesa de forma contextualizada, portanto, os alunos têm uma perspectiva da língua além de apenas aspectos gramaticais, expandindo para os demais aspectos, como por exemplo os culturais. Essa mesma ideia é enfatizado pela bolsista B, ponderando que a principal importância dos GTs é “a contextualização do inglês, levantando questões culturais e não só o ensino da língua por meio unicamente da gramática.”

Os bolsistas também perceberam que o uso dos gêneros possibilita a maior interação e participação dos alunos nas aulas, como fica destacado pelo bolsista A, que afirma que a vantagem de usar os GTs nas regências do projeto foi que “os alunos se sentiram mais inseridos, o que gerou uma maior participação nas aulas por parte deles.” Já outros observaram o desenvolvimento da capacidade dos alunos em refletir e enxergar o gênero textual além do léxico, possibilitando os significados que estão subentendidos como é visto no trecho da fala seguinte:

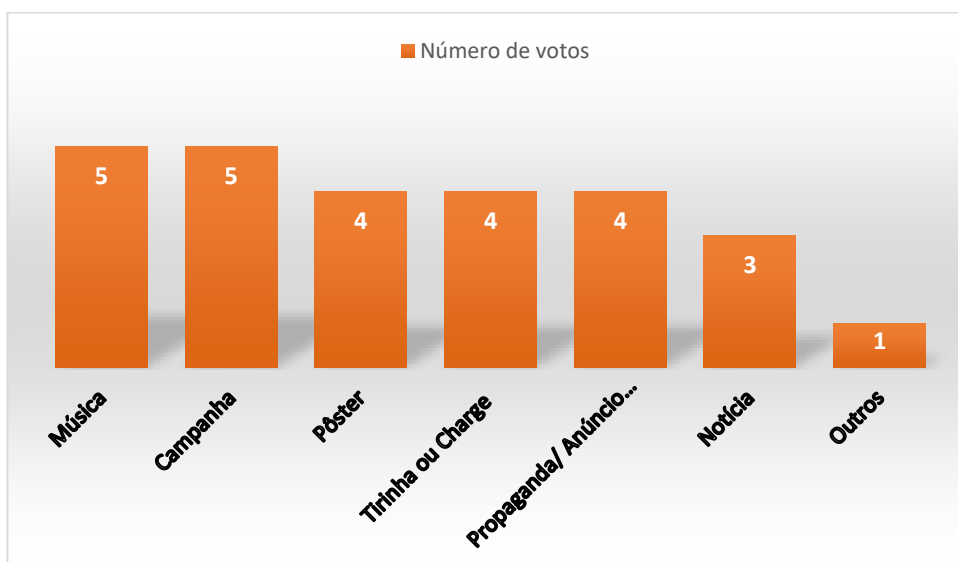
Utilizar diversos gêneros textuais na sala aula possibilitou a mim enquanto Professor em formação uma nova forma de ler os meus textos levados para sala de aula. Até mesmo alguns alunos desconheciam a possibilidade de se ler uma imagem ou um vídeo. Esse é uns dos pontos positivos oportunizado pelo PIBID, de se trabalhar as diferentes formas de gêneros textuais em sala de aula, abrangendo a capacidade de leitura dos alunos, criando neles uma novo formato para a leitura,

e até mesmo de enxergar o texto para além da decodificação, além de fazer com que o aluno-leitor enxergue as informações de maneira elucidada, e em certas ocasiões uma leitura mais crítica a partir de uma oportunidade levada pelo Professor em formação (bolsistas). (Bolsista F. Grifo nosso)

Para o bolsista F, trabalhar com gêneros possibilitaram o seu aperfeiçoamento enquanto professor em formação, pois o projeto fez com que ele aprendesse uma nova forma de ler os gêneros textuais através da leitura crítica, portanto, “ler criticamente significa procurar entender que representar o mundo de uma determinada maneira, construir e interpretar textos evidenciando determinadas relações e identidades constituem formas de ideologia” (MEURER, 2000, p. 159), ou seja ele passou a compreender os GTs de forma alinhada com o contexto que eles foram criados e para quem foram criados e o porquê foram criados. Isso fica claro na expressão de outro bolsista, quando diz que “*por meio dos gêneros pudemos proporcionar a leitura crítica e a reflexão sobre diversos temas com os alunos.*”(Bolsista C).

Em referência aos tipos de gêneros, eles tiveram a preferência de utilizar aqueles que estão no cotidiano dos discentes tais como: música, campanha, propaganda, tirinha, como é evidenciado no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Gêneros mais usados nas regências



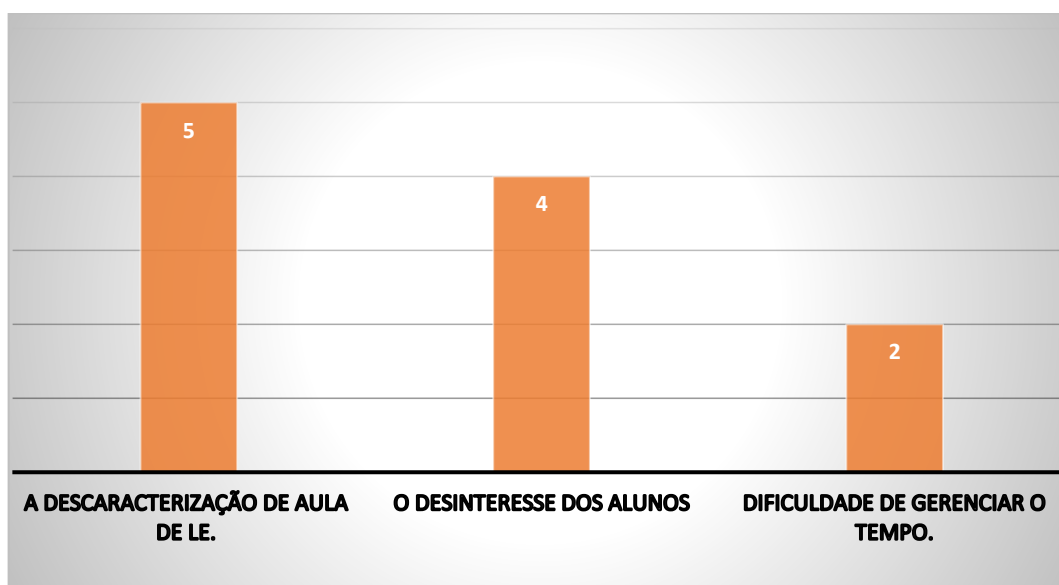
Fonte: elaborada pela autora

Quando perguntados sobre o motivo de utilizarem esses gêneros acima, as suas respostas foram diversas. Dentre os dados obtidos, podemos destacar referência ao objetivo

específico de “*Contextualizar os alunos*” (fala da Bolsista B) nas aulas de língua inglesa assim como exposto por outros participantes: “*A atualidade e a circulação dos gêneros para um obter um maior engajamento dos alunos.*”(Bolsista A). Eles também afirmam que trazer algo do conhecimento ou do interesse do aluno faz com que as aulas sejam mais produtivas, como é afirmado por C: “*Os gêneros foram escolhidos por se adequarem aos interesses da turma que trabalhamos, fazendo com que eles tivessem interesse nas aulas.*” E realçam a importância de ensinar gêneros no ensino médio, pois ajudam ao fazerem o exame para entrarem nas universidades como o *ENEM* (Exame nacional do Ensino Médio), como foi destacado por D: “*Outro fato para a escola usarem gêneros foi o ENEM.*”

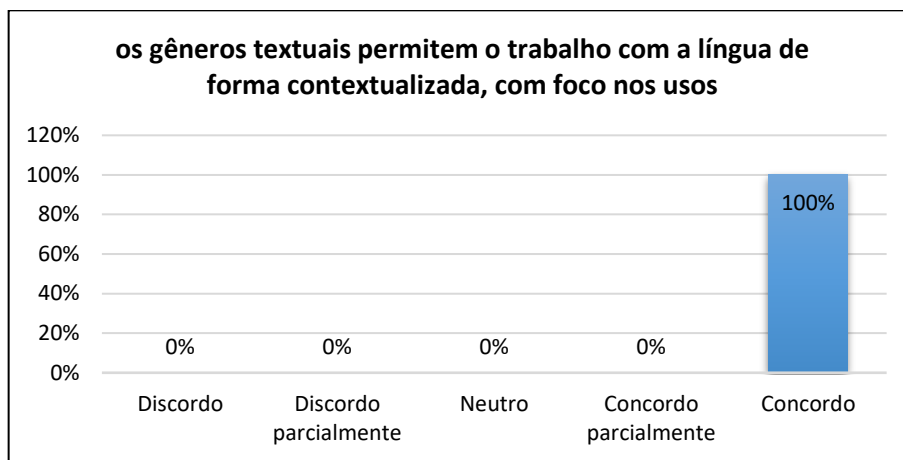
Entretanto, durante as regências, os participantes afirmaram que tiveram de enfrentar muitas dificuldades em trabalhar GTs, já que muitas das vezes, a aula perdia a sua essência de aula de língua inglesa, já que acabavam utilizando mais a língua materna do que a língua alvo. Outro problema apresentado foi a desmotivação dos alunos e de gerenciar o tempo da aula. Como é visto no gráfico seguinte:

Gráfico 3: Desafios de ensinar Gêneros textuais



Fonte: elaborada pela autora

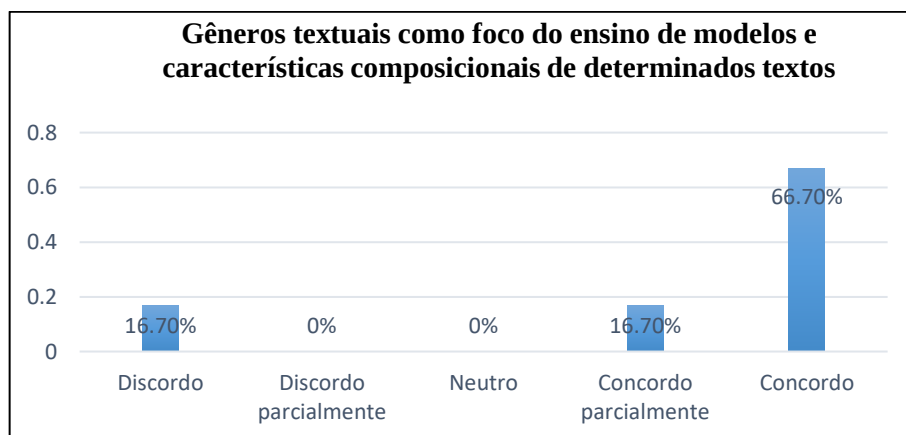
Na última etapa do questionário, havia sentenças que os participantes teriam que avaliar escolhendo entre os itens “discordo, discordo parcialmente, neutro, concordo parcialmente e concordo”. Na primeira premissa, todos os participantes foram unânimes em concordar que os gêneros textuais permitem o trabalho com a língua de forma contextualizada, com foco nos usos. Como pode ser visto no gráfico posterior:

Gráfico 4: Uso da língua de forma contextualizada

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa perspectiva entra em concordância com o que foi exposto por Marcuschi (2008, p.149), afirmando que “o trato dos gêneros diz a respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.”, ou seja os gêneros textuais privilegiam os aspectos funcionais da língua tanto que os aspectos estruturais ou linguísticos (MARCUSCHI, 2010, p.22).

Na segunda afirmação, os participantes tiveram opiniões divergentes em relação aos gêneros textuais como foco do ensino de modelos e características composicionais de determinados textos, como notícia, charge, etc.

Gráfico 5: Gêneros como ensino de modelos de textos

Fonte: elaborada pela autora

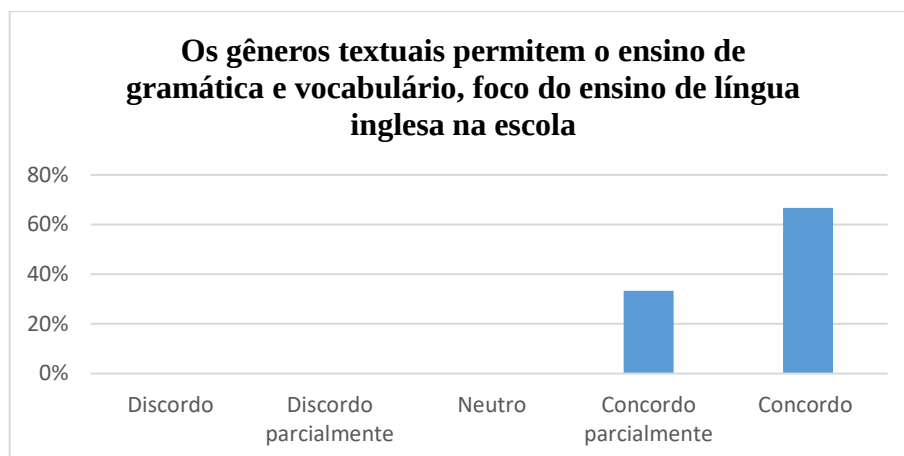
Como pode ser visto previamente, cerca de 66,70% concordam em trabalhar os gêneros através dos seus aspectos estruturais como por exemplo o professor deve mostrar modelos dos gêneros que serão trabalhados, entretanto 16,70% dos participantes discordam que ensinar gêneros dessa forma seria plausível e outros 16,70% concordam parcialmente.

Schneuwly ressalta a importância dos alunos reconhecerem as características formais do texto. Para o autor, o professor deverá trazer exemplares do gênero que será trabalhado e discutir aspectos organizacionais antes dos alunos começarem a fazer a primeira produção do gênero. (SCHNEUWLY, 2004, p.100-101). Assim como é proposto também por Bronckart (2001, apud MARCUSCHI, 2008, p.222), que afirma que os alunos reconheçam as características específicas do gênero, apresentando exemplos do gênero trabalhado que serão como modelos para os alunos posteriormente produzam os gênero.

Entretanto, a forma ou estilo não deve ser a única prioridade no ensino de gêneros, mas fazer os alunos compreenderem as peculiaridades em que o texto foi construído e sua natureza social e cultural, já que “os gêneros são atividades que se prestam aos mais tipos de controle social e até o exercício de poder” (MARCUSCHI, 2008, p.161).

No terceiro item apresentado, todos os participantes concordaram que ensinar gêneros tem que levar em conta os aspectos culturais e sociais, assim conectando a definição de gênero dado Motta-Roth (2010, p.156). Para essa autora, gêneros são atividades culturais pertinentes que agem por meio da linguagem em um determinado contexto situacional.

Para o quarto item, que se refere à discussão se através de gêneros é possível o ensino também da gramática e vocabulário da língua inglesa, os 66,7% dos participantes da pesquisa concordam e 33,3% concordam parcialmente que os GTs são um bom recurso para aprender as especificidades estruturais e lexicais da língua, como pode ser observado a seguir:

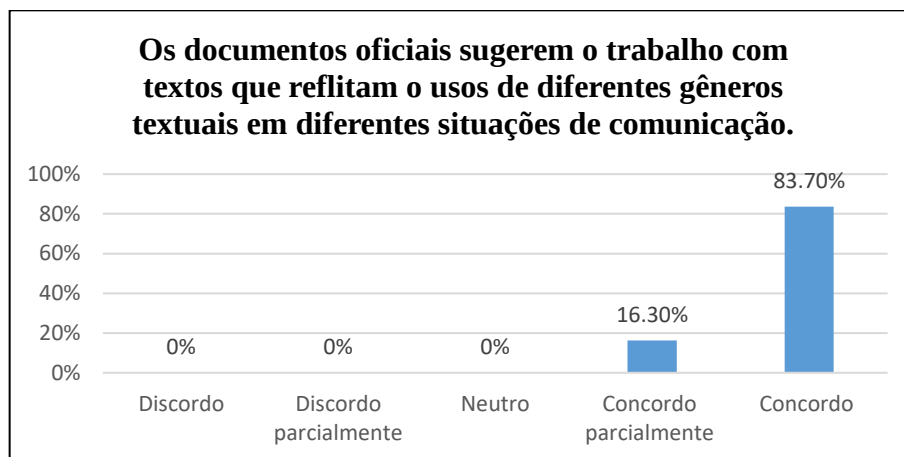
Gráfico 6: O ensino de gramática através de gêneros

Fonte: elaborada pela autora

O ensino por meio de gêneros permite uma abertura para os alunos compreenderem a língua e aprenderem mais vocabulário, conforme foi destacado pela proposta de sequências didáticas de Schneuwly (2004, p.116), o qual aborda que durante o processo de produção de gêneros, as dificuldades dos alunos surgem, possibilitando que professor tenha conhecimento nos aspectos pontos gramaticais ou nos problemas de ortografia que os alunos possuem, por isso esse trabalho de acompanhamento das produções dos gêneros dos alunos é relevante para desenvolver as capacidades linguísticas dos alunos, porém o foco desse ensino não deve se prender somente nas estruturas gramaticais, pois dessa forma não ensinaremos a língua em uso e só a “gramatização” da língua. Como é destacado por Rojo (2005):

[...] nossos alunos não precisam ser gramáticos de texto e nem mesmo conhecer uma metalinguagem sofisticada. Ao contrário, no Brasil, com seus acentuados problemas de iletrismo, a necessidade dos alunos é de terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.) e poderem fazer uma leitura crítica e cidadã desses textos.
(ROJO, 2005, p. 98)

Finalmente, no quinto item foi analisada a importância dos documentos oficiais para inclusão dos diversos textos que abarcam uma variedade de gêneros textuais na aula de língua inglesa, expondo em diversas situações comunicativas. Quase 84% concordou que os documentos oficiais abordam a necessidade de usar gêneros textuais e cerca de quase 17% concordam em parte do que foi dito na afirmação como é visto a seguir:

Gráfico 7: Gêneros e documentos oficiais

Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico acima fica claro que os bolsistas não tem conhecimento dos documentos oficiais, já que eles demostram dúvida no que concerne os documentos oficiais como sugestão do trabalho com gêneros textuais, pois isso claro com a resposta “concordo parcialmente”, que possui um taxa de cerca de quase 17% dos participantes. A observação feita aqui, em cima desse dado, foi que os bolsistas mesmo utilizando os gêneros em suas regências do subprojeto PIBID, eles ainda não têm ciência que a proposta de ensino com gêneros adjacente com o que foi proposto nos documentos educacionais.

Concluindo, com base nos dados levantados, foi perceptível que o papel do gênero no contexto de ensino de línguas, especificamente no ensino de língua inglesa, vem capacitando os professores em formação do subprojeto PIBID de Letras-Inglês, visto que eles são beneficiados com a prática docente no que concerne a ensinar por meio de gêneros e também os alunos, que aprendem a língua como ela realmente é, ou seja o ensino da língua inglesa é vista de maneira contextualizada e significativa, trazendo o dia-dia deles através dos gêneros para dentro do contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto no presente trabalho, observamos que a discussão sobre os gêneros textuais ganhou espaço no ensino de línguas inglesa no país a partir das publicação dos documentos oficiais, que possibilitaram uma renovação do que concerne ao ensino de língua estrangeira (LE).

Embora ainda haja imensos desafios que acompanham o cotidiano do ensino de línguas, muitas mudanças aconteceram, principalmente com o investimento aplicado nos docentes em formação, principalmente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, que trouxe inúmeras possibilidades para aprimoramento e capacitação dos futuros professores, mesmo antes da conclusão da graduação.

Tendo os gêneros textuais como enfoque desse trabalho, é necessário considerar o extenso impacto do GTs como instrumento pedagógico do ensino de línguas, conforme analisado no *corpus* dessa pesquisa, que foi embasado através da contribuição dos dados coletados através do questionário aplicado aos bolsistas do PIBID.

Com base nos dados analisados, foi evidenciada a relevância dos gêneros tanto para a os docentes em formação como para o engajamento dos alunos, sendo assim, abordaremos os principais pontos que a pesquisa sinalizou através da vivência dos bolsistas como professores em formação, e utilização dos gêneros textuais nas suas aulas:

- A contextualização da língua por intermédio do gêneros textuais permite uma proximidade entre os conteúdos, os alunos e o mundo em que vivem;
- Os alunos desenvolvem o senso crítico através da leitura crítica dos gêneros;
- O ensino por meio de gêneros permite uma abertura para os alunos compreenderem, a partir do uso, a língua e aprenderem mais vocabulário;
- O papel do aluno é visto como essencial para a construção do conhecimento.

Em suma, esse trabalho destacou a importância dos gêneros textuais para o ensino de língua estrangeira (LE) e como o programa PIBID tem um impacto significativo para a formação docente, reflexão e implementação das propostas de ensino vigentes, já que o projeto proporciona aos alunos graduandos e bolsistas desse projeto citado, uma imensa experiência como professores.

Através do projeto, os alunos vivenciam o contexto escolar, através das observações e das regências cedidas pelas professoras supervisoras aplicando, assim, as teorias aprendidas

nas disciplinas e com o suporte de leituras sobre as teorias e novas abordagens acerca ensino de língua estrangeira no Brasil e em outros países, que são compartilhados através das reuniões semanais com a coordenadora e os demais bolsistas. Ademais, esperamos que esta pesquisa colabore para o desenvolvimento de novos trabalhos na comunidade acadêmica, bem como reflexões sobre experiências docentes, especialmente no contexto de formação inicial, contribuindo para o trabalho de futuros professores.

REFERÊNCIAS

ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação**. Taubaté: Cabral, 2007.

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

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias: Conhecimento de Línguas Estrangeiras, Brasília, DF, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica** : diversidade e inclusão. (Org).CAVEIRO, C; MEDEIROS,S. – Brasília : Conselho Nacional de Educação : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.480 p.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000.

BRONCKART, Jean-paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Gêneros textuais, tipos de discursos e operações psicolinguísticas**. Belo Horizonte: Revista de Estudos da Linguagem, 2003. 20 p.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior** - CAPES. Portaria 46, de 11 de abril de 2016. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 11 de abril de 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/2hGS5qg>>. Acesso em: 20 de março de 2018.

CORDEIRO, A. B. A. et al. PIBID - **Vivências formativas Pibid letras-inglesês**: superando dificuldades. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (ENID), XV. 2014. Anais João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

DOURADO, M.R.S. et al. **Saberes prescritos versus saberes profissionais necessários à prática docente de língua inglesa**. In: V Encontro Nacional das Licenciaturas, IV Seminário Nacional do Pibid., 2014, Natal. Professores em espaços de formação: mediações, práxis e saberes docentes. Natal: EDUFRN, 2014. p, 4121-4122.

DOURADO, M.R.S; MAIA, A.A. **Subprojeto Letras-Inglês (PIBID-UFPB)**: uma proposta de letramento crítico na língua inglesa. Ao Pé da Letra (UFPE. Online), v. 17, p. 9-27, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2gj83KE>>. Acesso em 20 de Março de 2018.

_____. **A trajetória profissional dos egressos do PIBID – Letras inglês - UFPB.** Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Letras/Inglês – CCHLA – UFPB (Campus I). 2016.

FIX, U. **O cânone e a dissolução do cânone:** A intertextualidade tipológica – um recurso estilístico “pós-moderno”?.. Belo Horizonte: Revista de Estudos da Linguagem, 2006. 14 v.

LEFFA, J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional.** 4. ed. Pelotas: Contexturas-apliesp, 1999. 11 p. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

LIMA, D. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa:** conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K.S. (Orgs.). **Gêneros textuais:** reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005, p. 17-33.

MARCUSCHI, L.A. 2010. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: A.P. DIONÍSIO; A.R. MACHADO; M.A. BEZERRA (eds.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro, Lucerna, p. 19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros Textuais:** reflexões e ensino. 2ª ed. Lucerna: Rio de Janeiro, 2006.

_____. 2008. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** Rio de Janeiro, Parábola Editorial, 295 p.

MATTOS, A.M.A.. **Novos Letramentos:** perspectivas atuais para o ensino de inglês como língua estrangeira.. Londrina: Signum: Estudos da Linguagem, 2015. 17 v. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17354/14771> . Acesso em: 15 abr. 2018.

MEDRADO, B.; DOURADO, M.. **Uma proposta de transposição didática:** a língua inglesa no ensino fundamental II. João Pessoa: Editora da Ufpb, 2015.

MEURER, J. L.. **O trabalho de leitura crítica:** recompondo representações, relações e identidades sociais. L. tomitch (Org.). Ilha do Desterro (UFSC) Florianópolis, v. 1, n. 38:155-171, 2000.

MILLER, Carolyn R.. Genre as social action. In: FREEDMAN, Aviva; MEDWAY, Peter (Orgs.). **Genre and the new rhetoric.** Londres: Taylor & Francis, 1994.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 19. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA-ROTH, D. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros Textuais:** Reflexões e Ensino. Palmas: Kaygangue, 2005a. p. 179-202.

MULIK, K. **O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro**: um passeio pela história. In: Crátilo: Revista de Estudos Linguísticos e Literários, UNIPAM, 2012.

PARAÍBA (Estado). Coordenação do Ensino Médio. **Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba**. Conhecimentos de Língua Estrangeira. João Pessoa: A união, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares estaduais de língua estrangeira moderna**. Curitiba, 2008.

PRODANOV, C. C.; FERITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** In: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013

REBOUL, O. **Introdução à retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: BONINI, A.; MOTA-ROTH, D.; MEURER, J. L. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

ROLIM, J. dos S. et al. In: **Uma abordagem multimodal de ensino de língua inglesa no contexto do PIBID letras-ingles**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Inglês) - Universidade Federal da Paraíba, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004. Pp. 81-108.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M.W; **O gênero textual no espaço didático**. 2003. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

SILVEIRA, M.I. **Análise de gênero textual concepção sócio-retórica**. Maceió: EDUFAL, 2005.

XAVIER, J. **O professor de língua Inglesa**: Novos rumos para o curso de licenciatura. 1 ed. Curitiba: Aprris Editora, 2016.

ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Orgs.). **Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa**. Maceió: Edufal, 2014, 273 p.

ANEXO – QUESTIONÁRIO

Abordagens de gêneros textuais no ensino de língua inglesa no âmbito do subprojeto PIBID de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba

O presente questionário foi desenvolvido com a finalidade de coletar informações sobre a abordagem de gêneros textuais no ensino de língua inglesa no âmbito do subprojeto PIBID de Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Os dados coletados serão utilizados como parte da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso da aluna Ana Alynne Fonsêca Freire, concluinte do curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba.

1. 1) Identificação (Nome ou e-mail)

2. 2) Tempo de atuação no PIBID:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 3-6 meses
- ☐ 6 meses - 1 ano
- ☐ 1-2 anos
- ☐ 2-3 anos ou mais

3. 3) Em sua opinião, quão importante é o trabalho com Gêneros Textuais no ensino de Língua Inglesa?

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pouco relevante	☐	☐	☐	☐	☐	Muito relevante

4. 4) Para você, quais foram os fatores positivos de utilizar gêneros textuais (GTs) nas regências de língua inglesa no âmbito do subprojeto PIBID?

5. 5) Quais dos gêneros textuais abaixo foram trabalhados durante as regências que você acompanhou no âmbito das atividades do subprojeto PIBID?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Notícia
- ☐ Propaganda ou anúncio publicitário
- ☐ Tirinha ou charge
- ☐ Pôster
- ☐ Canção (música)
- ☐ Campanha
- ☐ Outro: _____

6. 5.1) O que justificou a escolha dos gêneros trabalhados?

7. 6) Quais são os desafios de ensinar uma língua estrangeira através de gêneros textuais?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ A obrigatoriedade de seguir os conteúdos planejados.
- ☐ O desinteresse e desmotivação dos alunos.
- ☐ O grande número de alunos em sala de aula.
- ☐ A dificuldade de gerenciar o tempo.
- ☐ A dificuldade para conciliar o ensino da língua através dos GTs .
- ☐ A descaracterização de aula de LE (ex.: Utilização mais da língua materna do que a LE).
- ☐ O distanciamento entre o trabalho com GT na sala de aula e o usos comunicativos.
- ☐ Outro: _____

7) Avalie as sentenças abaixo:

8. a) Os gêneros textuais permitem o trabalho com a língua de forma contextualizada, com foco nos usos.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo
☐ Discordo parcialmente
☐ Neutro
☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo

9. b) O trabalho com gêneros textuais tem como foco o ensino de modelos e características composicionais de determinados textos, como notícia, charge, etc..

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo
☐ Discordo parcialmente
☐ Neutro
☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo

10. c) A partir dos gêneros textuais, deve-se abordar aspectos sociais e culturais relacionados à língua estudada.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo
☐ Discordo parcialmente
☐ Neutro
☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo

11. d) Os gêneros textuais permitem o ensino de gramática e vocabulário, foco do ensino de língua inglesa na escola.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo
☐ Discordo parcialmente
☐ Neutro
☐ Concordo parcialmente
☐ Concordo

12. **e) Os documentos oficiais sugerem o trabalho com textos que reflitam o usos de diferentes gêneros textuais em diferentes situações de comunicação.**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Neutro
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

13. **Concordo em participar da pesquisa e declaro ciência de que os dados obtidos por meio do questionário serão usados apenas para fins científicos/acadêmicos, garantindo meu anonimato e não divulgação de dados pessoais.**

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim, eu concordo.