

**ENSINO DE INGLÊS DENTRO DE UMA PERSPECTIVA FUNCIONAL:  
UM MODELO BASEADO NA PEDAGOGIA DO GÊNERO – LERN****ENGLISH TEACHING WITHIN A FUNCTIONAL PERSPECTIVE:  
A MODEL BASED ON GENRE PEDAGOGY – LERN****DOI 10.20873/ufft2179-3948.2022v13n1p414-437****Sheilla Andrade de Souza <sup>1</sup>**

**Resumo:** Este artigo é o recorte de uma tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Objetiva apresentar o desenvolvimento de uma proposta de ensino e de pesquisa baseados na pedagogia do gênero. As atividades foram amparadas por uma perspectiva funcional de uso de língua e de linguagem, considerando que outros modos de significação precisam ser trabalhados em sala de aula, não somente o verbal e partindo do princípio de que todo texto é multimodal (KRESS, 2010), isto é, formado por mais de um modo de significação. Como metodologia, usou-se a pesquisa participante. Os dados foram coletados por meio de questionários, entrevista, notas de campo e, como resultado, percebeu-se que o foco da atividade foi além do ensino da língua como estrutura e favoreceu o desenvolvimento de outras capacidades e conhecimentos dos alunos. Houve superação das dificuldades e o trabalho, com base em gêneros textuais, permitiu o uso da língua em situações reais de comunicação.

**Palavras-chave:** ensino de língua inglesa; pedagogia de gênero; multimodalidade

**Abstract:** This paper is an excerpt from a thesis developed in the Postgraduate Program in Language Studies at the Federal Center for Technological Education of Minas Gerais. It aims to present the development of a teaching and research proposal based on gender pedagogy. It was supported by a functional perspective of language use. And also, It was considered that other modes of meaning need to be presented in the classroom, not just the verbal one. It is supported by the principle that all text is multimodal (Kress, 2010), that is, formed by more than one semiotic mode. As a methodology, participatory research was used. Data were collected through questionnaires, interviews and field notes. As a result, it was noticed that the focus of the activity was beyond teaching the language as a structure and allowed the development of other students' skills and knowledge. Difficulties were overcome and teach based on textual genres enables the use of language in real communication context.

**Keywords:** English teaching; genre pedagogy; multimodality

---

<sup>1</sup> Professora da área de Letras no IFMG-Ipatinga. Doutora em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2013). Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino de Língua Estrangeira pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caratinga (2003). Graduada em Letras/Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caratinga (2002). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - Campus Ipatinga. Desenvolve pesquisa na área do ensino de línguas em contexto técnico e tecnológico dentro da perspectiva dos novos e múltiplos letramentos e da multimodalidade. E-mail: souza\_sh@hotmail.com

## Introdução

Aprender uma língua estrangeira é mais do que aprender um conjunto de frases e regras gramaticais; a aprendizagem passa a ser vista como situada dentro de um contexto, com objetivos de uso da língua em práticas sociais. Aprendemos uma língua, seja ela materna ou estrangeira, para desenvolver papéis sociais; em outros termos, comunicar por meio da língua e da linguagem: entender e se fazer entendido. É saber fazer uso da língua e da linguagem em seus diferentes contextos, tendo em vista o grau de formalidade, as variações linguísticas, as relações de poder existentes entre os interlocutores, assim como saber fazer uso dos diversos modos semióticos disponíveis para produção do significado.

O processo de ensino e de aprendizagem de línguas estrangeiras, no Brasil, requer novas pedagogias: é necessário que o aprendiz amplie a condição de passivo receptor do conhecimento e produza a língua estudada, seja ela na modalidade oral e/ou escrita. Pontua a urgência de fornecer ao aprendiz a oportunidade de construir o conhecimento, não somente reproduzi-lo. Atualmente, podemos contemplar várias iniciativas com resultados positivos (ver ARAUJO; LEFFA, 2016). No entanto, ainda precisamos avançar em direção a um ensino que considere a língua em uso.

Nesse momento, recorro às pesquisas de Halliday (1994), que busca entender os aspectos da língua em uso em práticas sociais e apresenta a Gramática Sistêmico-Funcional (doravante GSF), que prioriza os estudos referentes ao funcionamento de uma língua do ponto de vista social e advoga que o uso de uma língua é baseado em escolhas. Destaco o fato das escolhas linguísticas e semióticas serem individuais e, dessa forma, cada pessoa faz uso da língua e da linguagem para a produção de significados de maneira própria, o que inviabiliza a premissa de que o aprendiz reproduz modelos pré-definidos pelo professor, como se fosse uma receita a ser seguida.

Este artigo fundamenta-se em Halliday (1994), e demais pesquisadores da Escola de Sidney, a exemplo de Jim Martin e David Rose, e busca estabelecer uma relação entre tais estudos e o ensino e a aprendizagem de língua inglesa. As atividades foram desenvolvidas com base na pedagogia de gênero. A apresentação desse construto é amparada em Boccia *et al.* (2013, p. 20), por considerar que os autores apresentaram uma síntese completa e bem didática quanto ao tema. Por estar em língua inglesa, decidi fazer uma resenha, em língua portuguesa, a fim de divulgar o trabalho dos autores, que considero primoroso para os que desejam se

aprofundar nos estudos de gênero, com base na LSF e Escola de Sidney.

Em um primeiro momento, apresento reflexões referentes à pedagogia de gênero; logo após, explico a proposta de ensino desenvolvida. Em seguida, a metodologia utilizada. Na sequência, discuto dados relacionados a esse recorte, seguidos das considerações finais.

## **1 Pedagogia de Gênero**

Para falar sobre gêneros textuais, é necessário, primeiramente, discutir a respeito da noção de texto. Dentro de uma perspectiva funcional, texto é a unidade semântica diferente de um conjunto de sentenças isoladas. Em outras palavras, é a língua e a linguagem em seu uso funcional, que desempenham alguma função no contexto, o oposto de palavras isoladas ou sentenças colocadas no quadro negro (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 10).

Um texto pode ser oral e/ou escrito e, quando escrevemos/falamos o texto, parece ser um conjunto de sentenças. Todavia, ele é realmente construído pelo sentido que deve ser expresso por meio de palavras ou estruturas, a fim de produzir a comunicação. Nessa perspectiva, o texto passa a ser o resultado de escolhas, sendo que para Fuzer e Cabral (2014), o lugar social dos autores interfere nas escolhas linguísticas. Por assim ser, “texto é significado e significado é opção, uma corrente contínua de seleções” (HALLIDAY, 1998, p. 179). Neste momento, recorro à concepção de que a comunicação verbal oral e escrita se dá por meio de textos e que esses textos se congregam em diferentes grupos, de acordo com as características que os constituem, que chamamos de gêneros. Para Bakhtin (1997, p. 261), os gêneros se configuram no emprego da língua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos. Tais enunciados são relativamente estáveis e são denominados, pelo autor, de gêneros do discurso. Reconheço a divergência que há, entre autores, sobre o uso do termo gênero do discurso e gênero textual, porém não será foco deste trabalho discutir essa questão e, por razão de escolha, adotei ao longo deste trabalho o termo gênero textual.

Martin e Rose (2007) entendem gênero como sendo os diferentes tipos de textos que são organizados em diversos contextos sociais, sendo um processo social orientado e organizado em estágios. Segundo Martin e Rose (2007, p. 6), em termos funcionais, os gêneros são definidos como uma recorrente configuração de significados, que permitem as práticas sociais em uma dada cultura. Há mais de três décadas, professores e linguistas funcionais, na Austrália, têm se empenhado para desenvolver uma pesquisa-ação em contexto escolar, voltada para o melhoramento de capacidades de leitura. Inicialmente, voltada para os alunos da escola

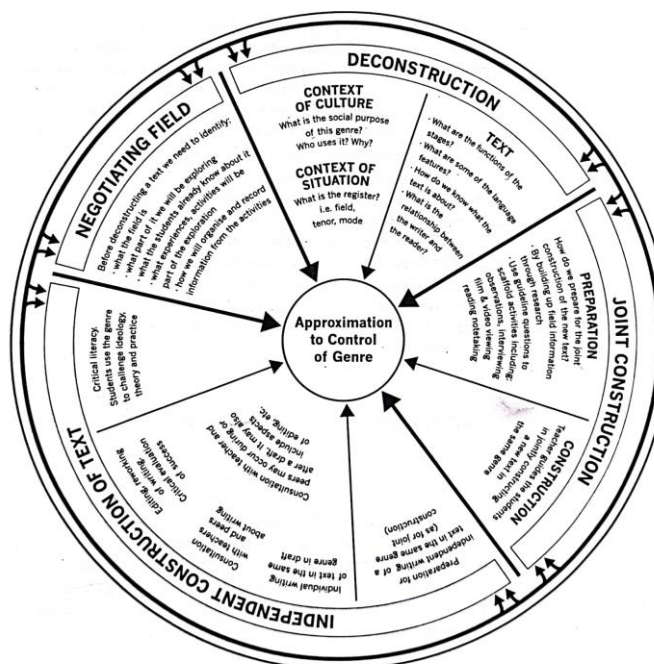
primária, principalmente indígenas e imigrantes que estavam aprendendo inglês como segunda língua. Essas pesquisas têm sido associadas à Escola de Sidney, da qual fazem parte pesquisadores tais quais Jim Martin, Frances Christie, David Rose, dentre outros.

Os estudiosos da Escola de Sidney procuravam uma inovação do currículo escolar com o objetivo de ensinar leitura e escrita de inglês de uma maneira que fosse eficaz e levasse ao aprendizado. Para os pesquisadores, era uma questão de justiça social e, assim sendo, desenvolveram a pedagogia de gênero, baseada no conceito de gênero apresentado por Martin e Rose (2007): o gênero como sendo um processo social orientado em estágios.

Em 1990, o foco do projeto se expandiu e os pesquisadores passaram a se preocupar com o ensino de escrita também na escola secundária e ambientes de trabalho. Ao longo do processo, a teoria do gênero foi desenvolvida com o objetivo de melhorar os currículos escolares, de forma a entender o que era ensinado aos alunos em termos de escrita. No campo pedagógico, a preocupação consistiu em entender como os gêneros eram ensinados: qual o papel desenvolvido pela língua e pela linguagem na produção dos gêneros.

A Escola de Sidney desenvolveu um currículo com o objetivo de ensinar aos aprendizes estruturas e padronizações linguísticas, que ocorrem nos diferentes gêneros textuais, como narrativas, recontos, procedimentos, descrição e relatórios e alguns professores adicionaram a exposição, o debate e a argumentação. O modelo desenvolvido ficou conhecido por *Teaching Learning Cycle* (LERN). A Figura 1 representa as quatro fases da proposta de trabalho com gêneros apoiados na Escola de Sidney:

Figura 1 – Círculo de ensino-aprendizagem



Fonte: Boccia et al. (2013, p. 20)

### 1.1 Construção no campo do conhecimento

Nesta seção, busca-se construir conhecimentos relacionados aos contextos sociais e culturais do tópico que será desenvolvido; por isso, trata-se de uma fase muito importante. Nela, são coletadas informações sobre o que os alunos já sabem sobre o assunto, constrói-se o vocabulário referente ao tema e necessário para que os alunos expressem suas ideias. Segundo Boccia *et al.* (2013, p. 21), se desejamos que nossos alunos escrevam um texto, faz-se necessário que eles processem conhecimento sobre a área e as fontes de linguagem relacionadas à proposta. Sendo assim, para as autoras, essa fase se desdobra em duas, que são: (1) construção de novos conhecimentos e/ou ativação dos conhecimentos que os alunos já possuem e (2) construção de vocabulário. As autoras sugerem três passos a serem seguidos nessa fase: (1) ativar o conhecimento ou coletar informações sobre o tema antes de iniciar o trabalho com o gênero efetivamente; (2) familiarizar os alunos com a organização do campo, de acordo com aspectos, áreas, classes, membros; e, (3) construir o vocabulário que os alunos irão precisar para discutir o tema.

### 1.2 Modelação: desconstrução do texto

Nesta fase, apresentam-se amostras/exemplares de gêneros com o objetivo de revelar os

contextos de uso e identificam-se os estágios e as características principais de cada gênero, bem como suas variações (HYLAND, 2007, p. 159).

Boccia *et al.* (2013, p. 23) advertem que, como professores de língua inglesa, devemos estar certos de que os alunos compreenderam completamente o contexto social no qual o texto circula e perceberam que as interações sociais diferem de acordo com as diferentes culturas. Para os autores, os aprendizes precisam entender essa diferença e, uma vez que ficou evidente para os estudantes o contexto no qual o texto se dá, professores e alunos podem discutir os diferentes estágios do texto e entender melhor a linguagem usada na construção do gênero. Os autores advertem que as escolhas que fazemos com relação ao uso da língua e da linguagem dependem das características contextuais do texto. Na visão de Leffa (2016, p. 142), “[...] saber uma língua é estabelecer as relações adequadas entre o sistema e as funções, sabendo que essas relações variam de acordo com o contexto”.

Assim sendo, os alunos têm acesso a um número significativo de exemplos do gênero-alvo. Nesse momento, discute-se também sobre os modos semióticos que foram e são usados na construção textual. Após essas discussões, busca-se inserir as questões linguísticas de modo mais específico, quais as palavras ou grupo de palavras foram usados para a construção textual.

Ainda para Boccia *et al.* (2013, p. 23), nós podemos solicitar aos alunos que expliquem com suas próprias palavras o que é apresentado em cada estágio. Os alunos também podem estabelecer uma relação entre o autor do texto e a audiência para quem o texto é endereçado, por exemplo, buscando entender se há relação de maior ou menor formalidade, qual a atitude que o autor parece adotar (ele parecer nervoso? Chateado? Ele expressa seus sentimentos mais claramente?). Vale destacar a importância de levar os alunos a entenderem a relação que existe entre o autor e a audiência, pois essa relação impacta o uso da língua.

Boccia *et al.* (2013, p. 23) apresentam um resumo do que podemos fazer nessa fase, conforme segue: (1) discutir explicitamente como o texto é organizado em estágios ou fases, a fim de preencher propostas globais; (2) discutir explicitamente as características-chave do contexto no qual o texto é produzido e circula, o que interfere no uso da língua, mais ou menos formal (relações) e na maneira que a língua e a linguagem são utilizadas, isto é, oral ou escrita, em forma de monólogo ou diálogo (modo), o que ocorre no estrato do registro; (3) familiarizar os alunos com as escolhas linguísticas que podem ser realizadas para produção do significado em cada estágio; (4) praticar os padrões de língua e de linguagem que compõem cada estágio, fazendo com que se tornem familiar para os alunos.

### 1.3 Construção textual coletiva

O objetivo desta fase é que o professor trabalhe em colaboração com os alunos na produção do texto proposto. Ahn (2012, p. 6) sugere que os professores, em um primeiro momento, apresentem as estruturas da língua e da linguagem que serão utilizadas e forneçam exemplos do texto que será produzido. É necessário que o professor apresente a gramática de maneira explícita, discutindo as estruturas formadoras do gênero.

Durante esta fase, é possível perceber se os estudantes começam a apreender a importância dos modelos/amostras/exemplares para a produção textual independente. Essa fase é importante para que os alunos compreendam as necessidades de se pensar os interlocutores, a proposta social do gênero que será produzido e as características específicas do gênero.

Há também a possibilidade de antecipar o tipo de relação existente entre o produtor textual e a audiência para qual o texto será endereçado, a fim de que os produtores percebam se a língua e a linguagem a ser utilizada deverá ser mais ou menos formal. Tem-se uma boa oportunidade para reforçar as características contextuais, funcionais e linguísticas do texto em questão.

Uma vez que esse trabalho foi realizado, em um segundo momento se pode iniciar a escrita colaborativa, com o professor ou em grupos. Nesse ponto, sugiro que os alunos sejam divididos em grupos e que cada grupo tenha a presença de um monitor<sup>2</sup>, ou seja, de um par mais experiente pois, dessa forma, o trabalho não ficará concentrado somente na figura do professor, uma vez que em geral as turmas são cheias, dificultando assim que o professor atenda a todos os alunos, individualmente.

Boccia et al. (2013, p. 27) recomendam que, ao final dessa fase, haja uma conversa com os alunos relacionada à aprendizagem sobre o texto em estudo. As discussões podem ser iniciadas nos grupos e, logo após, compartilhadas com toda a turma. Assim, os alunos poderão se sentir mais confortáveis para compartilhar ideias. No momento de discussão, os autores sugerem um guia de perguntas, conforme o Quadro 1:

Quadro 1: Avaliação da aprendizagem sobre o gênero estudado

GUIA DE PERGUNTAS PARA AVALIAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DO GÊNERO ESTUDADO
--

<sup>2</sup> Para um modelo de atividade desenvolvida com a ajuda de monitores, ver Souza, Cantuária e Silva (2016).



Qual a proposta comunicativa/social do texto? Quando este gênero é produzido? Para quê?	
Quais os estágios/sequências discursivas foram utilizados no texto para atingir a proposta comunicativa? Quais os passos diferentes foram utilizados na produção colaborativa?	
Qual língua/linguagem precisamos aprender para expressar nossas ideias de maneira efetiva? O uso desta língua/linguagem na produção coletiva foi novidade para você?	
Qual a sua dificuldade com relação ao gênero estudado [conteúdo, tema, aspectos gramaticais, escrita]?	

Fonte: Adaptado de Boccia *et al.* (2013, p. 27).

Segundo Boccia *et al.* (2013, p. 28), o trabalho que leva os alunos a pensar sobre a língua e as múltiplas linguagens, e escrever sobre elas, pode parecer difícil a princípio: os alunos podem se sentir acuados; todavia, eles se tornarão mais confiantes e desenvolverão esse hábito à medida que trabalhos dessa natureza forem sendo desenvolvidos. Durante a apresentação das discussões, os professores podem organizar, na lousa, as ideias apresentadas pelos aprendizes, e eles – os aprendizes – são aconselhados a tomar nota como forma de manter um material de consulta.

Destaco a importância do papel do professor na condução e orientação durante o processo de produção do gênero, à medida que fornece instruções explícitas ao aluno, isso porque se faz necessário que o aluno seja orientado quanto às estruturas genéricas e a forma de redigir cada gênero específico. Quanto a isso, autores como Kalantzis e Cope (1993, p. 15) têm se posicionado contra o ensino de gênero baseado no círculo. Para eles, “[...] modelagem envolve não menos que dizer aos alunos como eles devem escrever – um processo que culmina na conquista deles marcada em termos de quão bem eles [os alunos] realizam a estrutura genérica predeterminada”<sup>3</sup> (tradução minha). Segundo os autores, Kress teme que esse modelo retorne ao autoritarismo das décadas de 1980 e 1990, quando o professor era o transmissor do conhecimento e os alunos receptores que não participavam de forma ativa (KALANTZIS; COPE, 1993, p. 14).

Essas preocupações de Kress ainda se aplicam no contexto brasileiro, indiferentemente da abordagem de ensino de escrita que seja usada. Encontramos resistência por parte de professores e alunos no que se refere à descentralização do poder do professor e ao trabalho

<sup>3</sup> Minha tradução de: “[...] modelling involves no less than telling students how they should write – a process which culminates in their achievement being marked in terms of how well they realise the predetermined generic structure”.



coletivo e ativo dos alunos. É comum entrarmos em salas de aulas brasileiras e nos depararmos com o *layout* criticado pelo autor, isto é, alunos em filas, um atrás do outro, turmas lotadas e o professor no centro transmitindo o saber, em vez de construí-lo com os alunos de forma a empoderá-los.

O fato de o professor instruir os alunos com estruturas genéricas e exemplares dos gêneros estudados poderá não ter como resultado cópias e repetições de modelos predeterminados, principalmente se nos basearmos na noção de escolha dentro de uma abordagem sistêmico-funcional que são individuais, portanto, dificilmente serão iguais. Dessa forma, é inegável a importância do professor e da instrução explícita na produção de gêneros diversos; baseio-me no princípio de que, para escrever um gênero específico, primeiro o indivíduo precisa conhecê-lo, saber as características estruturais que o compõem.

Um exemplo prático refere-se à escrita acadêmica: para escrever um artigo, o autor lê vários outros artigos, a fim de se familiarizar com os elementos estruturais, a sequência lógica e o tipo de linguagem utilizada. Observa-se que cada elemento é apresentado de acordo com uma ordem predeterminada, não se expõe a metodologia anterior à fundamentação teórica, é necessário que se tenha uma introdução que informe ao leitor sobre o que o texto irá discorrer. Ler textos do gênero que se pretende escrever pode ser uma estratégia eficaz na produção da escrita.

Adianto que os resultados desta pesquisa revelam dados relevantes quanto à eficácia do modelo de círculo para o ensino de gênero e reforça o papel agêntico do professor quanto à orientação e explicação explícita dos elementos genéricos no processo de produção de um gênero específico. Muitas vezes, os alunos constroem os textos sem observar as características de cada gênero e acabam produzindo gêneros diferentes do proposto. Sabemos que as estruturas genéricas não são fixas e podem variar; no entanto, existem características necessárias a cada exemplo de gênero para que tal seja reconhecido.

Finalizo esta seção com um resumo disponibilizado por Boccia *et al.* (2013, p. 28). Para produzir textos de maneira colaborativa com nossos alunos, nós podemos (1) integrar e editar as contribuições deles com relação ao “campo”, “relações” e “modo”, (2) escrever um modelo de texto que seja resultado das discussões de todos os alunos da sala e (3) avaliar se os alunos estão prontos para avançar para a fase da produção independente, isto é, se eles já dominam as características formais e linguísticas necessárias para a produção do gênero. A seguir, apresento a fase da produção textual independente.

#### 1.4 Construção textual independente

De acordo com Hyland (2007, p. 159), esta é a fase que os alunos produzem independentemente e são monitorados pelos professores. Segundo Boccia *et al.* (2013, p. 29), os estudantes devem ser preparados para escrever individualmente, e o papel do professor é apenas atuar como consultor.

Nesse instante, os alunos irão escrever sobre um tema diferente do já trabalhado em sala; sendo assim, mudanças no campo implicam mudanças lexicais. Nas palavras de Boccia *et al.* (2013, p. 28), as novas necessidades que aparecem são mais prováveis de serem relacionadas ao léxico que à gramática. Os alunos irão revelar se há necessidade de mais atividades relacionadas ao uso da língua e da linguagem. Ainda para Boccia *et al.* (2013, p. 28), caso os alunos apresentem dificuldades para iniciar a escrita, o professor poderá propor uma oficina envolvendo toda a turma, permitir que os alunos consultem dicionários, bem como o próprio professor e os demais colegas.

Se o professor dispuser de tempo, vários rascunhos podem ser produzidos, de modo que o texto possa ser corrigido pelo professor antes da versão final. Assim, ao lado de Boccia *et al.* (2013, p. 29), pontuo a importância de publicar a versão final dos trabalhos produzidos. Retomo a Leffa (2016, p. 143), mencionado anteriormente, quando o autor diz que “[...] a melhor maneira de ensinar uma língua é dar ao aluno um interlocutor”. Boccia *et al.* (2013, p. 29) sugerem que os trabalhos sejam publicados em periódicos, revistas ou em coletâneas. Acrescento as redes sociais como um meio de publicação das produções textuais realizadas pelos alunos. Entendo a publicação como uma forma de obter um leitor real. Nesse sentido, para Leffa (2016, p. 141),

[...] é aí que finalmente o aluno de língua estrangeira tem a oportunidade de encontrar o interlocutor autêntico, usando a língua-alvo não como objeto de estudo, mas como instrumento de comunicação; e não apenas para receber informação, mas também para transmiti-la, com a oportunidade de interagir com o outro. (LEFFA, 2016, p. 141).

A publicação permite ao aluno perceber que se aprende uma língua estrangeira a fim de agir no mundo, fazer uso dela em práticas sociais, desempenhando funções sociais, não somente com o objetivo de reproduzir frases isoladas e descontextualizadas que são reproduzidas em uma prova formal, que será lida e corrigida apenas pelo professor. Acredito que a publicação poderá melhorar/aumentar a autoestima dos alunos.

Com base nas discussões apresentadas, vimos que ensinar uma língua estrangeira em

contexto escolar requer mais que treino de habilidades, ensino de frases isoladas e tópicos gramaticais, há que se pensar em uma proposta voltada para práticas sociais, para o agir no mundo por meio da língua e da linguagem. Nesse sentido, as OCEM-LE (BRASIL, 2006, p. 112) sugerem que “[...] o planejamento de cursos para as aulas de Línguas Estrangeiras tenha, como ponto de partida, temas com o apoio de gêneros textuais diferentes. O desenvolvimento das habilidades deve, então, ser pensado a partir deles”. Dessa maneira, o documento viabiliza a implementação da pedagogia dos gêneros, aqui em contexto de ensino regular de nível médio.

É importante ressaltar que o modelo descrito não apresenta uma receita pronta, tampouco limita a produção dos alunos a modelos pré-estabelecidos pelo professor. Minha experiência de professora-pesquisadora revela que, mesmo quando os alunos recebem amostras/exemplares de gêneros, suas produções são diferentes e cada um apresenta o resultado final de acordo com seu estilo de escrita e das escolhas relacionadas aos diversos modos semióticos que fazem.

## **2 Propostas de ensino – produção do gênero lista de estereótipos**

A escolha do gênero lista se deu devido à sugestão disponível no livro didático (LD), volume I, da coleção *High Up* das autoras Reinildes Dias, Leina Juca e Raquel Faria. As atividades descritas a seguir foram planejadas com base na Unidade 2, intitulada “*Brazil: our people, our country*” (Brasil: nosso povo, nossa cultura), cujos objetivos, de acordo com o LD, são: (1) refletir sobre alguns estereótipos a respeito dos brasileiros; (2) estudar palavras relacionadas a comidas e hábitos brasileiros; (3) trabalhar com os gêneros lista e entrevista oral; (4) usar o “*simple present*” – presente simples; e (5) identificar e utilizar “*adverbs of frequency*” – advérbio de frequência.

Inicialmente, na fase “Negociar o campo” pretendi introduzir o tema estereótipos. Iniciei a fase com as imagens representadas pela figura 2. A partir de então, foram conduzidas discussões orais referentes ao assunto tratado no texto, o que os alunos já sabiam sobre o tema e quais as suas experiências sobre o tópico. Analisamos as imagens e tentamos estabelecer uma semelhança entre elas e o título da unidade. As discussões propostas foram em Língua Portuguesa, pois os alunos alegaram não possuírem conhecimentos linguísticos para debater em LI. No entanto, aqueles que se sentiam confortáveis para usar a LI, assim o fizeram. Os demais argumentaram que não sabiam falar Inglês. Nesse sentido, Mattos e Valério (2010, p. 150) afirma que as perguntas que visem desenvolver um posicionamento crítico “[...] podem

ser feitas na língua-alvo e debatidas na Língua Materna, se necessário”.

Figura 2: Imagens para iniciar a unidade



Fonte: Dias, Juca e Faria (2013, p. 26–7)

Posteriormente, começou a fase de “Desconstrução”, com leitura e discussão do texto “*You know you’re Brazilian when...*” (Você sabe que é brasileiro quando...), que trata de uma lista de estereótipos relacionados aos brasileiros. Solicitei que os alunos lessem o texto (Figura 3), circulassem as palavras desconhecidas e procurassem o significado no dicionário.

Figura 3: Texto para trabalhar o gênero lista





Fonte: Dias, Juca e Faria (2013, p. 29)

Em seguida, deveriam anotar, resumidamente, o que entenderam do texto. Na sequência, oralmente, discutimos as questões disponíveis na Figura 4:

Figura 4 – Atividade proposta pelo livro didático – interpretação textual

**7 Read the list again and discuss the questions below with a classmate.**

- a Which ideas are positive?
- b How do the negative ideas make you feel?
- c Among Hilton's opinions, which one(s) do you agree with? Why?
- d Which of his opinions do you disagree with? Why?
- e Do you think the author gives a stereotypical view of Brazilians? Why (not)?

As perguntas têm por objetivo estimular um debate. Orientar os alunos a justificar suas opiniões e respeitar as opiniões alheias.

**unit 2**  
**31**

Fonte: Dias, Juca e Faria (2014, p. 31).

O livro propõe a seção “*Genre Analysis*” (Análise do Gênero), na qual apresenta de maneira organizada as características do gênero lista e solicita que sejam feitas associações com o texto “*You know're Brazilian when...*”. Neste momento, os alunos foram orientados que a lista é organizada a partir de um conjunto de itens ou tópicos geralmente curtos, são usados números ou marcadores para diferenciar itens ou tópicos, podem ser de vários tipos (tópicos de opinião,

ingredientes, coisas para fazer etc.).

Para ampliar o conhecimento sobre o gênero, o livro apresenta quatro modelos de listas, sendo elas: a) “*shopping list*” (lista de compras); b) “*list of objectives*”, (lista de objetivos); c) “*to do list*” (lista de obrigações/ coisas a fazer); e d) “*playlist*” (lista de músicas). Esse ponto, foi necessário para discutir quais as características de cada lista, como devemos organizar uma lista de maneira a relacionar com os nossos objetivos, sendo que uma lista pode ser organizada por ordem alfabética, de prioridades, crescente, decrescente, entre outras formas.

Ainda neste instante os alunos foram convidados a apresentar outros exemplos de listas, bem como as características de cada uma delas. Após as discussões sobre o gênero, houve a explicação do tópico gramatical: “*Simple Present*” (presente simples). Essa explicação foi realizada de forma estrutural, no quadro, sem uso de ferramentas digitais. Expliquei a formação e os usos do presente simples. Foquei na questão do uso do “-s”, “-es”, ou “-ies”, nas terceiras pessoas do singular. Logo em seguida, os alunos realizaram as atividades gramaticais propostas pelo livro e, posteriormente, seguimos com o próximo estágio de ciclo de ensino e aprendizagem, a “Construção conjunta”.

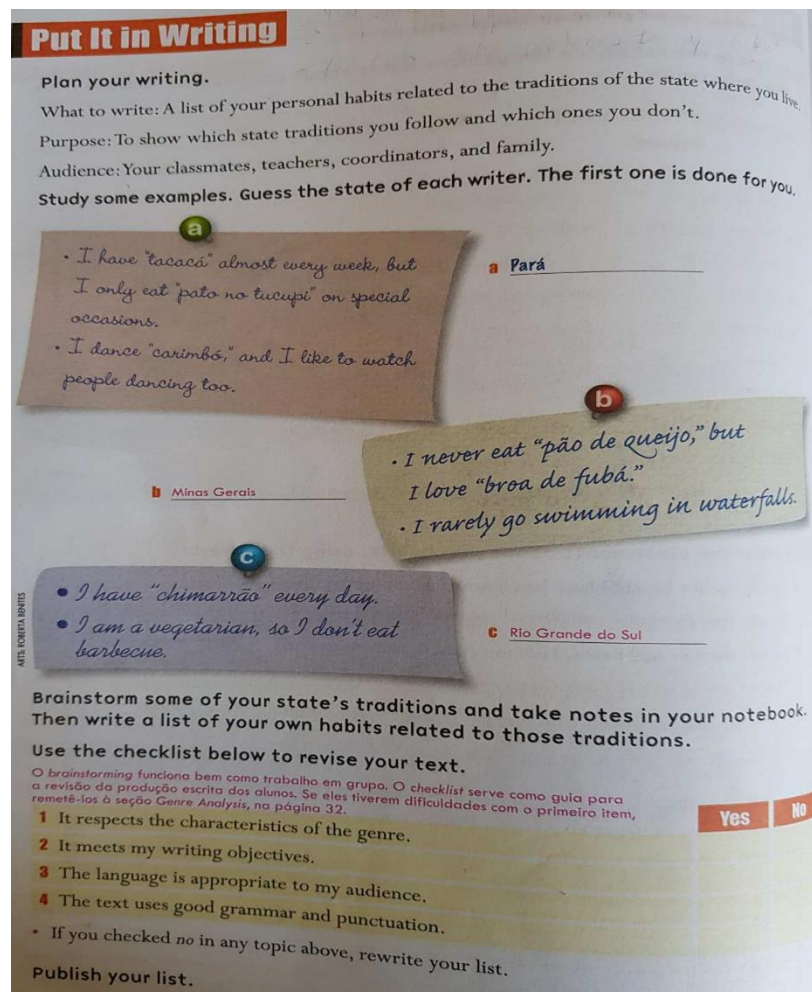
Durante as atividades, os alunos foram conscientizados sobre as características do gênero e os aspectos estruturais. Após a leitura, a discussão e a realização de atividades relacionadas aos estereótipos e aos costumes de brasileiros, americanos e britânicos, foi realizada uma adaptação na proposta oferecida pelo livro didático. O tema discorrido relacionava-se aos estereótipos de mineiros, a fim de que os alunos conhecessem mais sobre os estereótipos que circulam socialmente sobre a cultura deles, e que fossem capazes de se posicionar criticamente com relação a isso, percebendo que nem toda generalização é verdadeira.

Nesse momento, houve a intenção de estabelecer uma relação entre a cultura e os costumes dos estrangeiros e a nossa e, dessa forma, propor um diálogo entre o que é global “[...] (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais)” (BRASIL, 2006, p. 96) e o que é local “[...] (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias)” (BRASIL, 2006, p. 96). Esperei que os alunos percebessem que fazemos parte de culturas diferentes e temos costumes diversos; no entanto, não existe cultura inferior nem superior à outra. E que nem tudo que se diz sobre determinada cultura ou povo é adequado a todos que pertencem a ela.

Como proposta de produção textual, foi solicitado que os alunos produzissem uma lista

com pelo menos cinco estereótipos referentes aos mineiros com os quais eles se identificam ou não. Solicitei a eles a produção do gênero lista da p. 38 do livro, com as seguintes adaptações: a lista deveria ser entregue impressa e ser digitada. A proposta do livro didático encontra-se na Figura 5:

Figura 5 – Proposta de produção textual – gênero lista



**Put It in Writing**

**Plan your writing.**  
 What to write: A list of your personal habits related to the traditions of the state where you live.  
 Purpose: To show which state traditions you follow and which ones you don't.  
 Audience: Your classmates, teachers, coordinators, and family.  
 Study some examples. Guess the state of each writer. The first one is done for you.

**a**

- I have "tacacá" almost every week, but I only eat "pato no tucupi" on special occasions.
- I dance "carimbó," and I like to watch people dancing too.

**Pará**

**b**

- I never eat "pão de queijo," but I love "broa de fubá."
- I rarely go swimming in waterfalls.

**Minas Gerais**

**c**

- I have "chimarrão" every day.
- I am a vegetarian, so I don't eat barbecue.

**Rio Grande do Sul**

**Brainstorm some of your state's traditions and take notes in your notebook. Then write a list of your own habits related to those traditions.**

**Use the checklist below to revise your text.**

O brainstorming funciona bem como trabalho em grupo. O checklist serve como guia para a revisão da produção escrita dos alunos. Se eles tiverem dificuldades com o primeiro item, remetê-los à seção Genre Analysis, na página 32.

	Yes	No
1 It respects the characteristics of the genre.		
2 It meets my writing objectives.		
3 The language is appropriate to my audience.		
4 The text uses good grammar and punctuation.		

• If you checked no in any topic above, rewrite your list.

**Publish your list.**

Fonte: Dias, Juca e Faria (2014, p. 38)

Durante a construção conjunta, elaborei com os alunos um modelo de lista semelhante à solicitada, no quadro, para que eles tivessem uma visão da atividade proposta. Não era necessário que seguissem o modelo, mas deveriam abordar aspectos da cultura mineira e deixar claro aos quais eles são adeptos e aos quais não, na intenção de levá-los a perceber que nem todo estereótipo é verdadeiro e aplicável a todos os membros do grupo.

Considerei o estilo de escrita como sendo individual, cada um poderia seguir suas ideias e criatividade e realizar escolhas referentes à melhor maneira de se expressar, tanto no que se refere ao código verbal, quanto ao não verbal. Para Coscarelli (1999, online) “[...] ao escritor cabe planejar a organização do texto e pensar nos recursos linguísticos que usará na construção



do seu texto para que o leitor compreenda (ou não) o que ele está querendo dizer ou se aproxime das intenções do escritor”.

Escrevi, no quadro, frases do tipo: “*Mineiro often likes to eat “pão de queijo”. I love to eat it”*; “*Mineiro usually goes to the waterfall. I don’t like to go to the waterfalls I prefer to go to the club”* e “*Mineiro drinks coffee all the time. I also drink coffee all day long”*. Esse momento foi utilizado para reforçar o uso do *Simple Present*, para explicar aos alunos que nem todas as expressões são traduzidas para o inglês. Quando se tratar de algo específico da nossa cultura, como o caso do pão de queijo, é aconselhável que a palavra venha entre aspas sem tradução. Ressalto que as frases foram escritas com a ajuda dos alunos.

Trabalhei aspectos relacionados ao modo espacial, à escolha e à formatação da fonte, usos de cores, disposição dos elementos na página, que seria limitada ao tamanho A4. Vale dizer que os alunos ficaram livres para realizarem as produções e as escolhas no que diz respeito ao uso dos modos semióticos.

Disponibilizei um tempo, em sala de aula, para iniciar a fase de construção independente, realizar a escrita das frases no caderno, e finalizar em casa. Nesse instante, trabalhei as questões de formatação, tipo de letra e características do gênero, aspectos visuais do texto. Eles foram orientados a procurar os monitores de informática durante o horário de atendimento, para que fossem auxiliados na editoração do texto. Percebi que muitos não tinham experiência com os editores textuais e não estavam familiarizados com recursos básicos oferecidos por essas ferramentas.

Vale dizer que a instituição disponibiliza, por meio do projeto de monitoria coordenado pela professora de Informática, o Laboratório de Informática durante o horário do almoço, entre 12h e 14h, em dois dias da semana, para que os alunos possam desenvolver os trabalhos e, em caso de dúvida, recorrer à presença de dois monitores.

Na aula seguinte, os alunos trouxeram os rascunhos dos trabalhos para que eu pudesse analisá-los e apresentar sugestões de melhoria tanto no que se refere aos aspectos linguísticos, como aos de *design*. Os trabalhos poderiam, igualmente, ser enviados por *e-mail* para que fossem corrigidos e reencaminhados aos autores. Adianto que nem todos os alunos entregaram a versão “rascunho” do trabalho para minha apreciação. Por fim, após as correções, os alunos entregaram a versão impressa do trabalho que foi avaliada. Na sequência, explico a metodologia.

### 3 Metodologia

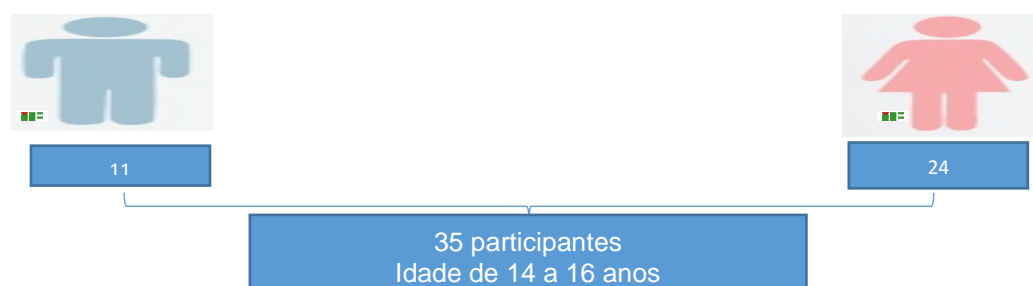
Neste estudo, foi realizada uma pesquisa qualitativa interpretativista. Qualitativa porque “[...] procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34) e interpretativista pelo fato de não ser objetivo encontrar verdades universais por meio de generalizações e dados estatísticos, mas pretende-se “[...] estudar com muitos detalhes uma situação específica” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Isso sugere que a análise não é completamente neutra da visão de mundo, das crenças e das experiências de quem pesquisa. Nesse sentido, na visão de Brandão (2006, p. 41), “[...] não existe neutralidade científica em pesquisa alguma e, menos ainda, em investigações vinculadas a projetos de ação social”.

Trata-se de uma pesquisa-participante (PP), para Severino (2007, p. 120), pesquisa participante é aquela em que o pesquisador, para observar os fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, colocando-se em uma postura de identificação com os pesquisados, interagindo em todas as situações e acompanhando as ações praticadas pelos sujeitos. Nesse tipo de pesquisa, o observador realiza anotações de tudo que foi percebido, além de proceder à análise do que é observado ao longo do período em que convive com os pesquisados.

A pesquisa foi realizada em um Instituto Federal, no interior de Minas Gerais, na disciplina de língua inglesa. Os alunos tinham uma carga horária de duas aulas de cinquenta minutos semanais. Quanto aos participantes, durante a pesquisa, conforme Brandão (2006, p. 52) são (ou deveriam ser) o protagonista e, a pesquisadora é (ou deveria ser) a atriz coadjuvante. Para ele, é preciso confiar nos participantes, na qualidade de interlocutor, naquele “[...] que no dizer de si-mesmo, desenha para mim os cenários de vida e destino que pretendo conhecer e interpretar” (BRANDÃO, 2006, p. 52). Vale dizer que a fim de manter a ética, os nomes dos participantes não são revelados, utilizo pseudônimos, escolhidos pelos próprios participantes. Segue o perfil dos participantes, Quadro 2.

Quadro 2: Perfil dos participantes



Fonte: dados da pesquisa

Por fim, os dados foram coletados por meio de questionários, entrevistas gravadas, diário de campo da professora pesquisadora. Informo que os dados apresentados neste recorte foram coletados por meio de entrevista gravada e nota de campo da professora-pesquisadora.

#### 4 Discussão dos resultados

Durante o processo de ensino e de aprendizagem do gênero lista, bem como na fase de construção do campo, inúmeras dificuldades foram percebidas com relação ao uso da LI. Embora as discussões fossem em LM, os alunos não participaram efetivamente e deixaram de emitir suas opiniões sobre os tópicos abordados. Tiveram dificuldades em concordar e discordar com os estereótipos sobre brasileiros apresentados no texto apresentado pelo livro didático. Quando concordavam ou discordavam, não sabiam explicar o porquê. Nesse sentido, foram coletados os seguintes dados por meio da nota de campo da professora-pesquisadora:

Dia 08/05/2017 – Início das discussões sobre o tema estereótipos. Alunos muito ansiosos e desinteressados. Com conversas paralelas. Tentei debater de maneira crítica a questão do estereótipo relacionado à cultura brasileira, mas houve pouca participação. Neste momento, senti uma angústia quanto à execução do projeto e do resultado final. Acentuou-se a necessidade de promover reflexões críticas que levassem o aluno a pensar na realidade que o cerca. Percebi a urgência de trabalhar o filtro afetivo dos alunos, para que eles controlassem a ansiedade quanto à aprendizagem de LI dentro da perspectiva dos Multiletramentos.

A partir das minhas anotações como professora-pesquisadora, percebi certa angústia na condução da pesquisa nesse primeiro momento. Acentuou-se a necessidade de repensar as atividades e desenvolver nos alunos o interesse por discussões que os levassem a se posicionarem diante dos textos lidos, sejam eles em LM, ou LI, que propiciassem

[...] os alunos a construir sentidos a partir do que leem, em vez de extrair o sentido do texto, pois não entende que os sentidos já estejam dados no texto, à espera da compreensão. Acredita, ainda, que os sentidos são construídos dentro de um contexto social, histórico, imerso em relações de poder (BRASIL, 2006, p. 116).

Iniciei um período reflexivo mais intenso. Notei que eles – os alunos - não estavam familiarizados com o tema “*Stereotypes*”, o que dificultou o trabalho. Todavia, as reflexões foram importantes, pois o tema tratado permitiu acesso a conhecimentos novos, por meio da LI.

Embora o gênero lista seja de fácil compreensão, ele se revela um instrumento

importante para despertar a consciência de que produzir um texto, na atualidade, não é somente se preocupar com os aspectos verbais e linguísticos, mas há que se pensar nos aspectos visuais dos textos e nos diversos modos semióticos que podem ser usados para a produção de sentido.

Essas questões foram abordadas durante o processo de ensino e de aprendizagem do gênero lista, em que priorizei não somente as questões linguísticas, como os aspectos visuais e estruturais de gênero na tentativa de “[...] formar um aprendiz capaz de compartilhar, recriar, recontextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques. [...] prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas” (BRASIL, 2006, pp. 108-109). Busquei ainda levá-los a perceber, conforme dito por Kalantzis e Cope (2012, p. 5), que os textos escritos na atualidade são produzidos de uma maneira altamente visual, e os significados são construídos a partir da integração dos diversos modos semióticos, não somente do código verbal. Sendo assim, ainda que a lista seja um gênero considerado, por mim, de fácil produção, devido à estrutura, percebe-se que houve dificuldades no que diz respeito à estruturação/formatação, fato esse observado durante o processo de correção dos rascunhos entregues (ver SOUZA, 2019).

Para ilustrar, com base nos dados coletados por meio da entrevista coletiva sobre o gênero lista, dos dez alunos que participaram, três confirmaram essa dificuldade. A participante Lu reconheceu: “[...] *eu tive dificuldade, também, na hora de colocar a imagem seguindo o texto, a formatação. É complicado, tipo, às vezes você quer colocar uma imagem seguindo o texto, mas às vezes não fica visualmente tão bonito e tudo mais*”.

Para complementar, a participante Luiza teve “[...] *muita dificuldade no design do texto, também*”. Todavia, percebe-se que essas dificuldades, na medida do possível, foram superadas, e o estudo do gênero lista contribuiu positivamente para a aprendizagem, pois, segundo o participante Iago, “[...] *a lista também, como a Lu falou sobre a dificuldade de colocar imagens, causa dificuldade no início, mas você aprendeu ao menos a organizar melhor, tanto no ‘Word’ ou qualquer software que você for usar*”.

Com base nos depoimentos, entendo que a atividade possibilitou aos alunos o conhecimento de outras linguagens e a produção textual diferente da tradicional, que é focada no código verbal e manuscrito e, muitas vezes, ignora o avanço tecnológico. Os depoimentos apresentados dialogam com as OCEM-LE (2006, p. 105), que afirmam: “[...] *linguagem na comunicação mediada pelo computador oferece muitos exemplos de novos usos de linguagem e da premente necessidade de modificar as concepções anteriores de linguagem, cultura e conhecimento*”.

As práticas pedagógicas devem inserir a inclusão digital e levar à compreensão de que: “[...] 1) há outras formas de produção e circulação da informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola” (BRASIL, 2006, p. 97), voltadas para a escrita/manuscritos de textos unicamente verbais; e “[...] 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola” (BRASIL, 2006, p. 97).

No momento da produção da lista, efetivamente, percebi dificuldades, por parte dos alunos, em encontrar a quantidade de estereótipos solicitada. A aluna Luiza disse que “[...] *não conseguia achar a quantidade de cinco estereótipos; descobri que eu não conhecia a minha cultura*”. A aluna Lacie afirmou que teve “[...] *um pouco de dificuldade, também, em encontrar estereótipos, mas a lista eu creio que ela ajudou também*”. A dificuldade de identificar a quantidade de estereótipos foi comum entre os alunos. Entendo que ela pode ter origem na falta de conhecimento e de reflexões, por parte dos alunos, a respeito da própria cultura, como dito por Luiza: “[...] *descobri que eu não conhecia a minha cultura*”; por isso, foi necessário ativar a memória e buscar informações inerentes ao tema.

Pode-se dizer que a produção da lista possibilitou maior proximidade com a cultura local e entendimento sobre sua própria cultura. Os alunos tiveram que pesquisar e aprofundar os conhecimentos sobre o tema. No caso de Luiza, para ampliar sua visão, teve que pedir ajuda a uma amiga que mora em São Paulo. O exemplo corrobora o pensamento de Browett (2002), para quem, por meio do desenvolvimento da percepção sobre a cultura, os alunos são capazes de entender sobre sua identidade, seus valores pessoais e sobre as múltiplas formas de estarem no mundo. Segundo o autor, o ensino e a aprendizagem sobre cultura e sociedade têm sido importantes elementos do currículo na Austrália, que inclui: a) aprendizagem deve desafiar os estereótipos sobre pessoas e culturas; b) estudos de cultura devem ajudar os alunos a analisar criticamente as representações de pessoas e nações na mídia, literatura e outros meios; c) diferenças nacionais e culturais devem ser abordadas com respeito e empatia.

Com isso, entendo que a atividade desenvolvida neste contexto de pesquisa contribuiu para que os alunos pensassem mais sobre sua cultura e observassem que nem todos pertencentes a um mesmo grupo são iguais, sendo assim as diferenças precisam ser respeitadas. Percebe-se que a atividade possibilitou aos alunos expandirem seus conhecimentos referentes à cultura local, e apoio essa suposição no depoimento de Iago:

[...] *eu não sei se todos perceberam, mas a produção da lista, não é só por causa da*

*lista, mas se vocês forem viajar para outro país e perguntarem como que é a sua cultura, você vai ter uma ideia da sua cultura por causa da lista, você vai conseguir falar e descrever a sua cultura com alguns tópicos da lista. Então isso é uma coisa bem importante, tanto para se você for escrever ou falar com a pessoa que não é daqui (IAGO, participante).*

O depoimento de Iago revela a possibilidade de uso da língua com um interlocutor real, quando ele menciona probabilidade de escrever ou falar com uma pessoa que “não é daqui”; talvez ele tenha se referido a um estrangeiro. Com base no depoimento dele, pode-se inferir que a proposta de atividade coaduna com Leffa (2016, p. 141) para quem:

*[...] o aluno de língua estrangeira tem a oportunidade de encontrar o interlocutor autêntico, usando a língua-alvo não como objeto de estudo, mas como instrumento de comunicação; e não apenas para receber informações, mas também para transmiti-la, com a oportunidade de interagir com o outro.*

Sem perder de vista os aspectos linguísticos, é possível afirmar que eles também estiveram presentes. O trabalho com o gênero lista possibilitou a ampliação do vocabulário e o uso de aspectos gramaticais. Quanto a isso, seguem os depoimentos:

*[...] [a lista ajudou] como para saber, mas também, talvez saber palavras para conversar e escrever, como uma palavra que eu não sabia que eram bebidas alcoólicas sobre a pinga, que é culturalmente muito consumida aqui, para eu falar para um estrangeiro, eu não sabia como que eu ia descrever, agora eu já tenho ideia (IAGO, participante).*

*[...] [a lista ajudou] ampliar o vocabulário, por exemplo, a culinária, o modo de falar o que gosta do turismo, da cultura mesmo. [...] eu fui pegando palavra por palavra e tentando pegar as regras que eu conheci de estrutura gramatical (ESTEFÁNI, participante).*

Os depoimentos de Iago e Estéfani permitem dizer que a atividade favoreceu a ampliação do léxico referente à LI, especificamente no que se refere ao vocabulário relacionado a bebidas alcoólicas, no caso de Iago, e de turismo e culinária, para Estéfani.

No que se refere ao tópico gramatical estudado (*simple present*), verifiquei que também foi utilizado e necessário para produção da lista, como se pode perceber a partir do depoimento de Estéfani: “[...] eu fui pegando palavra por palavra e tentando pegar as regras que eu conheci de estrutura gramatical”. Lu também disse: “[...] só porque foi, [não sei] se eu tinha comentado que eu tive dificuldade com a gramática mesmo, com contextualizar a palavra, às vezes com aquela regra do presente, de colocar o [s] no final”. Sendo assim, pode-se dizer que os aspectos linguísticos não foram esquecidos, mas trabalhados em conjunto com outras capacidades necessárias ao indivíduo do século XXI.

## 5 Considerações finais

Como já sabemos, durante muito tempo, o ensino de LI encontrou-se amparado nas normas e regras. No entanto, com o aparecimento de alguns estudos, neste trabalho destacamos os de Halliday, no qual se passa a entender a língua como função e não como estrutura. Aprendemos uma língua para desenvolver funções sociais, comprar/vender, atender ao telefone, escrever uma carta, fazer uma lista etc. A língua se materializa por meio de textos orais e escritos, que se agrupam a partir de suas características e função social, sendo chamado de gênero.

Apoiei-me na pedagogia do gênero para desenvolver uma proposta de ensino e pesquisa, que fosse além do ensino da LI focado nos aspectos estruturais e levasse os alunos além das normas e técnicas, sendo capazes de aprender a língua, sobre a língua e através língua.

Com este trabalho, propus defender uma tese de que outros modos de significação, não somente o código verbal, precisam ser levados para a sala de aula durante as práticas de leitura e de escrita de textos que, de acordo com Kress (2001), são multimodais. Com base em Kress (2003), busquei conscientizar o aluno de que os textos contemporâneos, produzidos em tela, se tornam cada vez mais visuais e que, para construir significados a partir desses textos tanto na recepção como na produção, é fundamental observar os diversos modos semióticos presentes. Ainda que seja importante saber que, como dito por Kress (2010), cada modo semiótico apresenta potenciais e limitações.

A partir dos dados, percebi que o foco da atividade superou o ensino da língua como estrutura e favoreceu o desenvolvimento de outras capacidades e conhecimentos dos alunos, de modo que se pode dizer que o trabalho foi além dos aspectos estruturais da língua. Conforme relatado inicialmente, os alunos tiveram dificuldades diante do tipo de proposta e se mostraram desinteressados e desmotivados. Todavia, após um período de conscientização, eles entenderam e acolheram a proposta produzindo resultados positivos. Faz-se necessário salientar que, em uma pesquisa, podem ocorrer situações inesperadas, principalmente quando se trata de uma proposta ainda não conhecida pelos participantes, podendo haver resistência. Porém, o professor precisa estar bem fundamentado teoricamente e possuir a competência didática e pedagógica para desenvolver sua proposta. Saliento que os conflitos surgidos neste contexto foram resolvidos e, ao final, os alunos reconheceram a importância da proposta e da aprendizagem pelos gêneros textuais (ver SOUZA, 2019).

Os alunos reconheceram que houve aprendizagem além dos conteúdos linguísticos.



Segundo o participante Iago, foi uma aprendizagem que levará para a vida. Eles ampliaram a visão sobre os estereótipos e a cultura mineira. Entenderam a importância dos aspectos visuais do texto, incluindo os diversos modos de significação. Aumentaram o léxico e fizeram o uso de tópicos gramaticais em situações reais de escrita, não somente em exercícios de completar as lacunas.

Por fim, perceberam que o ensino, com base nos gêneros textuais, possibilita a comunicação com um interlocutor real, à medida que permite ao aluno produzir significados por meio dos diversos gêneros textuais.

### Referências

- AHN, H. Teaching writing skills based on a genre approach to L2 primary school students: an action research. Melbourne. *English Language Teaching* Vol. 5, No. 2; February 2012, pp.2-16.
- ARAÚJO, J.; LEFFA, V. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Os gêneros textuais. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOCCIA, C. et al. *Working with texts in the EFL classroom*. Mendonza: Ediunc, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRANDÃO, C. R. (2006) A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Eds). *Pesquisa participante: a partilha do saber*. São Paulo: Ideias & Letras, 2006, pp. 17-54.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BROWETT, J. *Critical Literacy and visual texts: windows on culture*. impact, Launceston, v. 11, n. 2, p. 24-29, 2002.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. (1993). Introduction: how a genre approach to literacy can transform the way writing is taught. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (eds.). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993, pp. 1-21.
- COPE, B.; KALANTZIS, M; KRESS, G; MARTIN, J. Bibliographical essay: developing the theory and the practice of genre-based literacy. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). *The powers of literacy: a genre approach to teaching writing*. Pittsburg: University of Pittsburg Press, 1993, p. 231-247.
- COSCARELLI, C. V. *Leitura em ambiente multimídia e a produção de inferências*. [Tese de Doutorado]. Belo Horizonte, UFMG, 1999.
- DIAS, R.; JUCA, L.; FARIA, R. *High Up*. Ensino médio, vol. 1. Cotia: Macmillan, 2013.

- FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa*. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1994.
- HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HALLIDAY, M. A. K. (1998). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1998.
- HYLAND, K. Genre pedagogy: language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, Vol. 16, September 2007, p. 148-164,
- KALANTZIS, M.; COPE, B. Language education and multiliteracies: introduction: initial development of the multiliteracies' concept. In: MCCARTY, T. L.; STEPHEN, M. (eds.). *Encyclopedia of language and education*. Language Policy and Political issues in Education. 2<sup>nd</sup>. ed. vol. 1. London: Springer, 2008, p. 195-211.
- KALANTZIS, M.; COPE, B. *Literacies*. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2012.
- KRESS, G. *Literacy in the new media age*. London; New York: Routledge, 2003.
- KRESS, G. *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge, 2010.
- LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J; LEFFA, V. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016, pp. 137-154.
- MARTIN, J. R.; ROSE. D. *Genre relations: mapping culture*. Sheffield (UK): Equinox Publishing, 2007
- MATTOS, A. M. A.; VALERIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
- SEVERINO. A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUZA. S. A.; CANTUÁRIA. C. L.; SILVA. I. O Ensino híbrido: uma proposta pedagógica para a disciplina de língua inglesa no curso integrado de administração. *Língua Tec.*, Rio Grande do Sul, 2016, vol., 1, n. 2, pp. 100-127.
- SOUZA. S. A. *Eu aprendi a usar outras ferramentas também: A construção de significados por meio de práticas de leitura e produção de textos multimodais em inglês no ensino médio*. [Tese de doutorado]. Belo Horizonte: Centro Federal de Educação Técnica e Tecnológica de Minas Gerais, 2019.
- VIAN JÚNIOR, O.; LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teleológica de Martin para a análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTA-ROTH, D. (eds.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, pp. 19-45.

Recebido em 19 de fevereiro de 2022

Aceito em 03 de outubro de 2022